

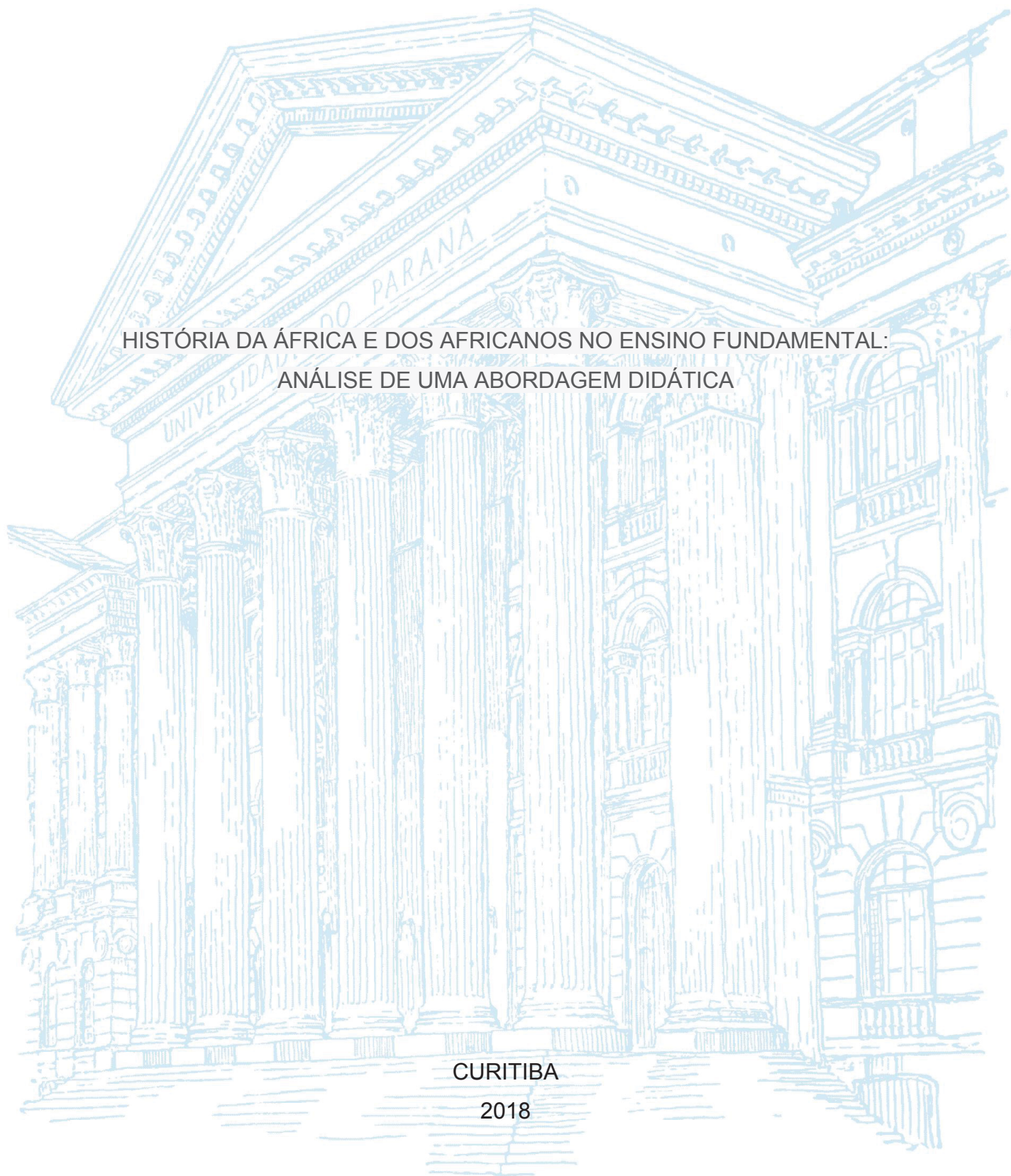
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIA BETHÂNIA DE ARAUJO

HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRICANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL:
ANÁLISE DE UMA ABORDAGEM DIDÁTICA

CURITIBA

2018



MARIA BETHÂNIA DE ARAUJO

HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRICANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE
UMA ABORDAGEM DIDÁTICA

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção de grau de Mestre em Ensino de
História, no Curso de Pós-graduação em Ensino
de História, Setor de Ciências Humanas, da
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Joseli Maria Nunes
Mendonça

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS
COM OS DADOS FORNECIDOS PELA AUTORA

RITA DE CÁSSIA ALVES DE SOUZA – BIBLIOTECÁRIA CRB 9ª/818

Araújo, Maria Bethânia de

História da África e dos africanos no ensino fundamental: análise de
uma abordagem didática [recurso eletrônico] / Maria Bethânia de Araújo.
– Curitiba, 2018.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor
de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, 2018.
Orientadora: Joseli Maria Nunes Mendonça.

1. África - História. 2. Ensino fundamental. 3. Livro didático. I. Título.

CDD 960

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ENSINO DE HISTÓRIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **MARIA BETHÂNIA DE ARAUJO**, intitulada: **HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRICANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE UMA ABORDAGEM DIDÁTICA**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 14 de Dezembro de 2018.


JOSELI MARIA NUNES MENDONÇA(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


LUCIMAR ROSA DIAS(UFPR)
(Avaliador Externo)


LUIS FERNANDO CERRI(UEPG)
(Avaliador Externo)

Aos colegas de profissão e às novas gerações uma pequena contribuição em busca de um futuro mais justo e inclusivo.

AGRADECIMENTOS

Não foi um processo fácil, acredito que nunca é, para ninguém, mas quando podemos contar com uma rede de suporte, o caminho é mais suave, mesmo com todas as pedras.

O primeiro agradecimento vai para o Programa ProfHistória, que proporcionou a todos os colegas um passo fundamental na melhoria da educação ao trazer professores das salas de aula da Educação Básica para as salas de aula do Ensino Superior, estabelecendo uma rede de conhecimentos, onde as trocas de experiências enriqueceram a vivência de todos os envolvidos.

Um especial agradecimento à professora Dr^a Joseli Mendonça por aceitar coordenar a primeira turma do ProfHistória, com sua competência excepcional. Aos professores incríveis que tive a honra de conhecer e com quem aprendi muito, especialmente minha orientadora, Joseli Mendonça, que não posso deixar de agradecer de novo, que com toda a sua paciência e sapiência nos tornou pesquisadores mais atentos e, com certeza, docentes melhores.

Aos amigos do ProfHistória, André, Carla, Fabiano, Fernando, Gabriel, Giancarlo, Izabella, Joice, Luana, Maurício e Scheila, pessoas maravilhosas que o Universo colocou na minha vida para que eu sentisse que não estamos sós nas nossas angústias e vitórias diárias. Estamos na luta!

Aos colegas da turma de Educação e Relações Étnico-Raciais e à prof.^a Dr.^a Lucimar Rosa Dias, que tanto contribuíram para o aprofundamento teórico com os debates durante as aulas e para a possibilidade de uma prática docente mais inclusiva e antirracista ao compartilharem suas vivências.

Aos amigos e amigas da escola, que sempre incentivaram e ouviram as queixas e vibraram com as conquistas.

Aos amigos da vida, por compreenderem as ausências e apoiarem com boas energias a realização deste trabalho.

E, finalmente, agradeço à minha família por sempre estar disposta a apoiar e colaborar, muitas vezes abrindo mão do tempo juntos, com a efetivação de mais este passo no meu percurso profissional. Obrigada a todos!

O Brasil precisará de esforço hercúleo para livrar-se desse passado que se recusa a passar.

João José Reis

RESUMO

O presente trabalho, elaborado no âmbito do Programa de Ensino de História (ProfHistória), teve como objetivo analisar uma coleção de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático, utilizada em escolas da rede pública, com foco na História da África e na História e Cultura afro-brasileira presentes no volume do 6º ano. A pesquisa buscou compreender quais conteúdos relativos à África e aos africanos são apresentados aos alunos e como o tema foi abordado. O livro foi tratado como fonte, tendo sido realizado levantamento dos textos e imagens, bem como as orientações do Manual do Professor. Durante a pesquisa foram selecionadas três vertentes de orientação teórico-metodológica, as propostas pelos autores da Coleção História Geral da África, publicada pela Unesco; a afrocentricidade, defendida por vários autores e a experiência africana na diáspora, de Stuart Hall. Juntamente com a análise do livro didático, foram propostas sugestões de ampliação do conteúdo com possibilidades de abordagem sobre o tema a fim de trazer para a sala de aula uma perspectiva fundamentada na centralidade da experiência africana.

Palavras chave: Saberes e práticas no espaço escolar, Ensino Fundamental, Livro Didático, Educação das Relações Étnico-raciais, História da África.

ABSTRACT

The present work, made within the scope of the History Education Program – Programa de Ensino de História (ProfHistória) has as objective to analyse a collection of textbooks from the Textbook National Program (Programa Nacional do Livro Didático), used in schools of the Brazilian public system, focusing on the African History and the Afro-Brazilian History and Culture content in the sixth grade volume. The research sought to understand what contents are presented to the students and how the subject was approached. The book was treated as a source, a data collection of the content was made and the analysis of the texts and images present in the book as well as the Teacher's Manual's guidelines. During the research, three fields of theoretical and methodological orientation were selected, which converge to the currently curricular regulations currently in the country: those proposition created by the authors of the General History of Africa Collection, published by Unesco; the afrocentricity, defended by several authors and the African experience in the diaspora, by Stuart Hall. Along with the analysis of the textbook, suggestions were proposed to expand the content with possibilities of approach on the theme in order to bring to the classroom a perspective based on the centrality of the African experience.

Key words: Knowled and pratices in the school enviroment, Elementary Education, Textbook, Ethnic Racial Education, African History.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
As fontes pesquisadas.....	13
O livro didático como fonte.....	14
As questões da pesquisa.....	21
Metodologia da pesquisa e configuração dos capítulos da dissertação.....	23
1. A HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRICANOS NOS LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS.....	26
1.1 A população negra brasileira nos livros didáticos no contexto anterior à Lei nº 10.639/03.....	27
1.2 A Lei nº 10.639/03 e as mudanças nos parâmetros para a produção de material didático.....	34
1.3 A produção didática na vigência da Lei nº 10.639/03: mudanças e permanências	41
2. REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA	51
2.1 História da África: qual História narrar?	52
2.2 Afrocentricidade: um paradigma.....	57
2.3 Stuart Hall: deslocamento como experiência na diáspora.....	66
3. ÁFRICA EM UMA COLEÇÃO DIDÁTICA: ANALISANDO ABORDAGENS E CONSTRUINDO PROPOSIÇÕES	70
3.1 Um olhar sobre a coleção e seus volumes.....	70
3.2 História e Cultura no livro didático: possibilidades de crítica ao etnocentrismo.....	81
3.3 Patrimônio, tempo e cultura no livro didático: possibilidades de abordagem orientada pela afrocentricidade.....	84
3.4 Afrocentricidade na evolução da humanidade.....	91
3.5 As sociedades do Nilo e sua centralidade no estudo da África Antiga: possibilidade de ampliação pela articulação com o continente	98
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110

REFERÊNCIAS	114
Anexos	122

INTRODUÇÃO

O presente trabalho¹ tem como objetivo investigar quais conteúdos referentes à História da África e dos africanos no Brasil são privilegiados em um livro didático de História da Coleção História: Sociedade e cidadania, de Alfredo Boulos Júnior., Editora FTD, especificamente o destinado ao 6º Ano do Ensino Fundamental. Sempre que possível, sugeri também possibilidades de ampliação da abordagem com base em referenciais teóricos que trazem para o centro do debate a experiência africana. A coleção didática em questão foi aprovada no Programa Nacional do Livro Didático - PNLD - e adotada em um grande número de escolas públicas brasileiras. Na análise proposta, indagarei sobre os referenciais historiográficos que orientam essa produção didática buscando indicar alternativas que permitam agregar a produção acadêmica mais recente – em especial aquela denominada “pós-colonial”. O ensino de História da África, portanto, constitui objeto central de análise neste trabalho. O livro didático – uma coleção em específico -, sua principal fonte.

A escolha do tema e problemática desse trabalho se definiu em razão da realização, em 2008, de uma especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Educação e Ações Afirmativas, realizada na Universidade Tuiuti. Nessa época eu trabalhava na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, compondo uma comissão para a implementação, na rede de ensino estadual, das práticas determinadas pela Lei 10.639/03², que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares. No trabalho final daquele curso, analisei as imagens dos negros presentes em dois volumes de coleções de livros didáticos adotados nas escolas públicas em 2005.³

¹ Esse trabalho contou com apoio da Capes, por meio de bolsa do Programa de Mestrado em Ensino de História – PROFHISTÓRIA.

² É importante ressaltar que a Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9394/96) foi modificada pela Lei nº 11. 645/08, que inclui a temática indígena na redação do artigo 26-A, no entanto por um marco simbólico importante na luta pela valorização da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, nos referiremos a primeira durante esta pesquisa.

³ CASTRO, Cristiana Gonzaga C. de Souza; ARAUJO, Maria Bethânia. As imagens e as representações dos afrodescendentes nos livros didáticos de História: possibilidades para o debate. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Educando para as relações étnico-raciais II*. Curitiba: SEED-PR, 2008, pp. 93-103. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/tematico_raciais.pdf>. Acesso em: 7 Set 2017.

Por meio desse trabalho, pude concluir que muitas imagens que remetiam aos castigos e às situações de violência do sistema escravista continuavam comuns nos livros didáticos, em detrimento de representações que pudessem mostrar outros aspectos da presença africana no Brasil, como ritos, danças, festas, trabalho, costumes, entre outros. Apesar de encontrar uma coleção que apresentava estes aspectos, a pesquisa verificou que a mesma não foi solicitada pelas escolas, tendo sido, posteriormente, abandonada pela editora.⁴

Levando em conta essas questões, nos anos de docência que se seguiram a esta pesquisa, tentei incorporar nos conteúdos já disponibilizados nos livros didáticos, outros que mostrassem possibilidades de compreender a História da população negra no Brasil, rompendo com o foco da escravidão. A temática se manteve presente em minha vida profissional e a oportunidade de cursar o ProfHistória me fez refletir sobre a necessidade de continuar analisando de forma sistemática e com fundamentação teórica os avanços e limites do ensino da História da África e da população de origem africana no Brasil, bem como os vínculos que a relação que a abordagem didática estabelece com determinadas perspectivas historiográficas.

Entendo ser relevante registrar que acredito que a análise do pesquisador sobre a sua fonte também é marcada por sua experiência e minha experiência de vida, em docência, em especial, no sexto ano do Ensino Fundamental, me possibilitou um olhar diferente para o material, buscando referências que, mesmo não explicitadas na obra, se tornam possíveis devido também à minha formação. Por ser filha de uma professora de História, havia muitos livros didáticos em minha casa. Eu tinha acesso também a várias coleções como, por exemplo, de História Universal. Em nenhuma a África estava contemplada ou, quando estava, a abordagem se restringia ao Egito, mas um Egito que não era parte da experiência africana.⁵ Ao buscar a África, percebi, ao longo do tempo, que ela estava relegada a um papel secundário na História, e, desta forma, a sua

⁴ Trata-se da coleção o Jogo da História, da qual foi analisado o volume referente à 6ª série do Ensino Fundamental (hoje correspondente ao 7º ano). CAMPOS, Flávio de *et. al.* *O jogo da História: de corpo na América e de alma na África*. São Paulo: Moderna, 2002. Nessa época o Ensino Fundamental se compunha de oito anos de escolarização e o sexto ano era equivalente ao sétimo do atual Ensino Fundamental, de nove anos.

⁵ Nesse sentido, compreende-se o Egito como um espaço de relações com o mundo Mediterrâneo, em especial a partir de relações com os hebreus, gregos e romanos, mas sem articulá-la a História da África.

cultura não era tida como relevante para compreender o passado. As leituras me ajudaram a compreender os motivos desta invisibilização e a questionar os modelos explicativos presentes nos livros didáticos, propondo novos olhares sobre a África. As leituras, os cursos de especialização e mestrado, os anos de docência e a prática pedagógica me incentivaram a buscar novos horizontes, que podem ser ainda complementados com outras contribuições para que no curso de minhas atividades, se amplie a possibilidade tanto da avaliação de livros didáticos no que se refere aos conteúdos de História da África, mas não só, como também da construção de materiais didáticos que oportunizem uma compreensão mais abrangente da experiência africana.

As fontes pesquisadas

Como já mencionei, para a análise proposta nesse trabalho selecionei a coleção de História Sociedade e Cidadania de autoria de Alfredo Boulos Júnior, especificamente as edições inscritas no Programa Nacional do Livro Didático - PNLD de 2011, 2014 e 2017. Num primeiro momento, a intenção era analisar todo o conjunto das coleções, mas verifiquei que não houve mudanças significativas de conteúdo entre as edições, tendo apenas substituições de atividades ou pequenas inserções de textos. Após a qualificação, aceitei a sugestão da banca de me concentrar na análise do 6º Ano, considerando minha experiência em sala de aula.

A coleção foi publicada pela Editora FTD e aprovada pelo PNLD. Cada uma das edições é composta por quatro volumes, um para cada série (6º, 7º, 8º e 9º anos). A escolha foi motivada também por outras circunstâncias. Uma delas, por ter sido grande o volume de aquisição dessa coleção nas últimas três edições do PNLD, entre 2011 e 2017.⁶ Outra deriva do fato de o autor ter realizado um

⁶ Nas edições de 2014 e 2017, o FNDE produziu uma planilha intitulada Coleções mais distribuídas por componente curricular – PNLD. Nesse levantamento a Coleção História: Sociedade e Cidadania ficou em primeiro lugar entre os livros didáticos de História, sendo que em 2014, 3.330.040 exemplares da coleção foram distribuídos para as quatro séries finais do Ensino Fundamental e em 2017, 3.387.161 exemplares. Para a edição de 2011 não existe esta planilha, apenas dados gerais, que devido a grande quantidade de livros para adquiridos no componente História, não fizemos a tabulação, no entanto, a soma dos exemplares adquiridos ficou em 3.382.868 exemplares, volume próximo ao das edições seguintes. Computam-se os livros do aluno e do professor. Dados disponíveis no portal do PNLD, no link Dados estatísticos.

trabalho acadêmico de análise de produção didática relacionada à História da África no Brasil, em sua tese de doutorado defendida na PUC-SP, em 2008. Nesse trabalho⁷, o autor selecionou livros didáticos de 3º e 4º séries do Ensino Fundamental e analisou as imagens presentes nessas obras. A partir dos estudos de Roger Chartier, Boulos mobilizou os conceitos de representação e “lutas de representação” para realizar sua análise. Esses conceitos dizem respeito, respectivamente, à “capacidade de dar conta das diferenças/divergências e contradições no processo de construção das identidades sociais”⁸ e ao “‘lugar’ em que as estratégias são esboçadas, lugar este de disputas de poder; essas lutas se dão no confronto entre a representação que o ator social faz de si mesmo e as representações que os outros fazem dele”.⁹ Segundo Boulos, é nessa dinâmica que as identidades serão construídas

O livro didático como fonte

A escolha do livro didático como fonte para tratar do ensino da temática se justifica pela importância que esse material tem nos processos de ensino-aprendizado em nosso país. De fato, quando tratamos da História do ensino de História no Brasil, essa importância se evidencia. Desde o início do século XIX, eram utilizados manuais de História para o ensino da disciplina. Inicialmente, usavam-se traduções, muitas vezes adaptadas de autores estrangeiros¹⁰. Os primeiros livros de História escritos no país para serem utilizados para o ensino escolar foram produzidos pelos professores do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Em 1843 foi publicado o *Compêndio da História do Brasil*, de José Inácio

Disponíveis em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>> e <<http://www.fn.de.gov.br/component/k2/item/3010?Itemid=1296>>

⁷ BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de livros didáticos de História aprovadas no PNLD de 2004*. Tese de Doutorado. PUC – São Paulo, 2008.

⁸ BOULOS JÚNIOR, (2004), op. cit., p. 30.

⁹ Idem, p. 30.

¹⁰ Segundo Moreira, um importante livro didático foi o *Resumo de História do Brasil até 1828*, traduzido, corrigido e aumentado da obra do francês Ferdinand Denis. São importantes também as traduções da obra de Affonso Beauchamp, *História do Brasil desde a sua descoberta até 1810* e *História do Brasil do inglês João Armitage*. In: Kênia Hilda Moreira *Livros didáticos de História do Brasil do século XX: questões sobre autores e editores*. *Educação e Fronteiras*, Dourados, MS, v. 3, n. 5, p. 31-44, jan./jun. 2010, p. 31-44.

de Abreu e Lima¹¹, e entre 1861 e 1863, *Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II*, de Joaquim Manuel de Macedo¹².

O Colégio Pedro II, que desde sua fundação, em 1837, preparava a formação da elite brasileira, mantinha uma grande aproximação com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Muitos de seus professores também eram membros do Instituto que, inserido no contexto da conquista de cientificidade para a História, foi responsável por estabelecer o discurso historiográfico próprio do século XIX e desempenhou, conforme aponta Guimarães, “um papel decisivo na construção de uma certa historiografia e das visões e interpretações que ela proporá na discussão da questão nacional”.¹³ Ao estudar autores e editores dos livros didáticos do século XIX, Kênia Moreira observou essa ligação entre o Colégio Pedro II e o IHGB: os professores do Colégio elaboravam os programas curriculares e os livros didáticos, que acabaram sendo tomados como referência para os exames preparatórios para o ensino superior e foram adotados por outras instituições de ensino nas províncias; o Instituto, por sua vez, representava a instituição legitimadora da escrita da História didática e erudita¹⁴.

A articulação entre a História produzida pelo IHGB e a História ensinada nas escolas como disciplina é evidenciada pelo livro didático de Macedo obra que teve grande aceitação, especialmente por ter enfatizado uma metodologia para o ensino e ter sido usado como base em um plano de estudos escolar oficial. A inspiração para esse manual didático veio da História Geral do Brasil, de Francisco Adolpho de Varnhagen, publicado em 1854, que por sua vez, buscou nas orientações do trabalho de Martius, os elementos a serem enfocados na escrita da História do Brasil.

¹¹ LIMA, José Ignacio de Abreu e. *Compendio da historia do Brasil*. Rio de Janeiro: E. e H. Laemmert, 1843, 2 vol. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/182894>>. Acesso em: 7 Set. 2017.

¹² MACEDO, Joaquim Manoel de. *Historia do Brazil para uso dos alunos do Imperial Collegio de Pedro Segundo*. Rio de Janeiro. Typ. Imparcial., 1861. Disponível em <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242433>>. Acesso em: 7 Set. 2017.

¹³ GUIMARÃES, Manoel Salgado. Nação e civilização nos trópicos: O Instituto Histórico e geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, n. 1, v.1, 1988. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1935>>. Acesso em: 20 Jun. 2017.

¹⁴ MOREIRA, Kênia Hilda. Livros didáticos de História do Brasil do século XX: questões sobre autores e editores. *Educação e Fronteiras*, Dourados, MS, v. 3, n. 5, p. 31-44, jan./jun. 2010, p. 31-44.

Vencedor de um prêmio lançado, em 1847, para quem elaborasse o melhor plano para se escrever a História do Brasil, Karl Friedrich von Martius, estabeleceu um programa para a escrita da História da nação, que deveria levar em conta a contribuição das três raças que formaram a população do país: os indígenas, os brancos e os negros. O modelo de civilização que pretendia ser alcançado pelas elites esteve pautado na defesa da superioridade da raça branca, explicitada por Martius em qualidades como energia, dignidade, índole moral e física, por exemplo, e que era fruto das ideias raciais do evolucionismo social vigentes na época. A relação entre esse projeto e a História ensinada pode ser verificada na forma da organização dos conteúdos escolares, os quais buscaram demonstrar o encontro das raças na formação da população brasileira, bem como as heranças deixadas por cada uma delas, como observou Guimarães¹⁵.

Para esse autor, a discussão sobre a identidade nacional, define-se em um processo no qual ao se forjar uma identidade nacional brasileira, considerava-se não só o que se pretendia que fosse Brasil, mas também se explicitava “o outro”. Nesse processo, o Brasil era considerado o representante da civilização no Novo Mundo e a historiografia definiu os sujeitos que faziam parte do país e os que dele estavam excluídos, “por não serem portadores da noção de civilização: índios e negros”.¹⁶ Guimarães considera que o conceito de Nação definido por esta historiografia era excludente e as imagens depreciativas do “outro” continuaram a ser reproduzidas para além desse contexto específico de produção. Nesse sentido, Guimarães destaca como a obra de Martius influenciou a escrita da História do Brasil.

Do seu ponto de vista [de Martius], o indígena merecia um estudo cuidadoso da História, até mesmo pela possibilidade de tais investigações contribuírem para a produção de mitos da nacionalidade – nesse ponto o autor toma o exemplo dos mitos sobre os cavaleiros medievais no espaço europeu. O branco, a seu ver, deveria ser alvo de igual interesse por seu sentido claramente civilizador. O negro obtém pouca atenção de Von Martius, reflexo de uma tendência que se solidificaria neste modelo de produção da História nacional: **a visão do elemento negro como fator de impedimento ao processo de**

¹⁵ GUIMARÃES, op. cit., p. 16-17.

¹⁶ Idem, p. 7.

civilização.¹⁷ (Grifo meu)

O próprio Martius não escreveu uma História para o Brasil, mas seu plano, legitimado pelo IHGB, apontou caminhos a serem trilhados. Para Guimarães, a obra de Varnhagen deu corpo a este programa. Escrita em 1854, em dois volumes, a *Historia Geral do Brazil*,¹⁸ tratou do Brasil Colônia e Império, com enfoque nos feitos políticos e foi a base sobre a qual Macedo elaborou sua metodologia para o ensino da História do Brasil.

O manual didático de Joaquim Manuel de Macedo foi, portanto, herdeiro direto do projeto de nação gestado pelo IHGB. Como já dito, o livro teve grande aceitação, gozou de enorme prestígio e sucesso, tendo sido editado por mais de 60 anos. Para Circe Bittencourt, o sucesso dessa obra se deve à inovação do método de ensino, com a introdução de exercícios e atividades pedagógicas ao final dos capítulos¹⁹.

Bittencourt destaca também que, entre os pioneiros das publicações didáticas no Brasil, se encontravam uma série intelectuais ligados à elite política da nação, entre eles membros do IHGB, de instituições provinciais congêneres e também da escola Militar do Rio de Janeiro. Para tais autores, o saber a ser divulgado para as instituições escolares visava principalmente a formação moral dos leitores.

Nesse contexto, surgiram também as editoras, especializadas em manuais didáticos, produzidos a partir de traduções de obras europeias, e, posteriormente, da publicação de autores nacionais. Essas editoras, com destaque a E. e H. Laemmert, B. L. Garnier e Nicolau Alves e Francisco Alves, tinham entre seus autores intelectuais ligados ao IGHB e à Escola Militar do Rio de Janeiro, os quais mantinham estreitas relações com o poder institucional, pois estavam no “lugar” da própria produção do conhecimento, garantindo o sucesso das publicações, uma vez que compêndios e cartilhas deveriam ter a aprovação do Estado. Dessa forma, os autores escolhidos para a produção didática

¹⁷ Idem, p. 17.

¹⁸ VARNHAGEN, Franciso Adolpho. *Historia Geral do Brazil*. Rio de Janeiro: E. e H. Laermmmert, 1854. Tomo I e II. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/01818710>> e <<http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/01818720>>

¹⁹ BITTERN COURT, Circe. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set. /dez. 2004, p. 483.

estavam próximos dos espaços de poder e faziam parte da elite encarregada do “fazer científico” da época. Bittencourt destaca que

A concepção de livro didático e sua destinação eram determinações quase exclusivas do poder político educacional, que procurava, no grupo da elite intelectual, apoio para a produção desse tipo de literatura. (...) Os compêndios que escreveram para o público estudantil eram de literatura, gramática, história e geografia, dedicados ao ensino secundário, majoritariamente, e em menor escala para as “escolas de primeiras letras”.²⁰

Com o crescimento do ensino elementar, entre 1870 e 1880, um novo grupo de autores começou a se destacar. Esta segunda geração, de acordo com a autora, possuía heterogeneidade maior que os primeiros, e tinham uma experiência pedagógica no ensino em cursos primários, secundários e na formação de professores, que possibilitava um ensino que não se limitava à formação das elites e que se voltava para as especificidades do público leitor. As editoras passavam a investir em obras que apresentassem um método de ensino, e o próprio livro didático, que traz em sua origem uma ambiguidade em relação ao público, começa a se transformar, de acordo com Bittencourt. O livro era usado por professores e alunos e esses públicos leitores não podiam ser separados, pois ambos faziam uso desse material.

A autora destaca alguns pontos importantes nesse processo, como a mudança na linguagem, para atender os alunos; a inserção de ilustrações; o surgimento de *livros de leituras* e *livros de lições de coisas*; a elaboração de textos que mesclassem narrativas e atividades de aprendizagem e ainda a busca por autores que tivessem experiência pedagógica teórica e prática, sem deixar de possuir “qualidades literárias”, ou seja, cujo texto atingisse o público leitor infantil e juvenil.

A vinculação da produção didática com o projeto de nação a ser implementado pelo Estado, entretanto, não se perdeu, modificando-se apenas. Nesse sentido Bittencourt afirma que,

A idealização governamental dos autores das obras didáticas, nos primórdios do século XIX, centrada na figura do “sábio” para

²⁰ BITTENCOURT, (2004), op.cit., p. 482.

cumprir esta tarefa “patriótica” modificou-se, mas sem desaparecer totalmente. O discurso sobre a elaboração de textos escolares como “missão patriótica” permaneceu. As modificações ocorreram sob a concepção de “sábio” ou “sábio mais adequado” para escrever compêndios e livros de leitura. O incentivo governamental marcante da época foi o de oferecer concursos para “melhores obras” que teriam a publicação garantida e prêmios monetários aos autores. O “lugar” da produção deslocou-se, situando-se na esfera mais específica do poder educacional, e provocou novas articulações dos setores editoriais na escolha dos autores.²¹

Essas considerações evidenciam que o livro didático já possuía uma centralidade bastante forte no processo de aprendizagem desde os primeiros tempos do ensino da História do Brasil no Brasil. Nesse sentido, ele era considerado um meio para a disseminação de um projeto de nação.

Ao longo do século XX e também na atualidade, a produção didática mantém essa importância e por isso, como observou Alain Choppin, tem sido um objeto de pesquisa relevante para os historiadores da educação. Os estudos contribuem para a identificação de diferentes funções assumidas pelo livro didático em variados contextos, bem como fazem parte de um conjunto maior de materiais didáticos, desenvolvidos dentro do sistema educacional e responsáveis por uma grande parcela da produção editorial, como no caso do Brasil.²²

A importância dos livros didáticos na formação de estudantes, tendo se constituído historicamente, se mantém na atualidade. Novamente Circe Bittencourt auxilia a tratar desse quadro, pois, pesquisando desde os anos de 1990, o papel do livro didático no processo de aprendizagem mostra a importância deste material na formação dos estudantes da Educação Básica. O formato do livro, suas intervenções pelo poder estabelecido, os leitores, a sociedade em que é utilizado, as normas de leitura em sala, bem como suas transgressões são temas de sua pesquisa que influenciaram diversos trabalhos posteriores sobre livro didático e cultura escolar.²³

²¹ BITTENCOURT, (2004), op. cit, p. 484.

²² CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

²³ BITTENCOURT, Circe. Práticas de leituras em livros didáticos. *Revista da Faculdade de Educação*. USP, v. 22, n. 1, 1996.

Sua tese de doutorado trouxe esse objeto como fonte para a História da educação. A autora apontou alguns cuidados que devemos ter no estudo deste material, de sua concepção, construção, disseminação e utilização, pois sua natureza complexa, guarda diferentes possibilidades, entre elas:

É uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente aos interesses do mercado, mas é também depositário dos diversos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para se recuperar os conhecimentos e as técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em uma determinada época. Além disso, ele é um instrumento pedagógico “inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como em sua utilização das estruturas, dos métodos e das contradições do ensino de seu tempo”. E, finalmente, o livro didático deve ser considerado como veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura.²⁴

A autora observa ainda que a leitura de um livro didático, assim como de outro produto cultural, pode gerar diferentes interpretações, dado o caráter ambíguo dessa leitura. Pois mesmo que o livro seja “proposto, em geral, cimentar a uniformidade de pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimento e valores, o livro pode também criar as diferenças porque a leitura que se faz nele ou dele nunca é única”²⁵

A centralidade do livro didático na formação dos estudantes da Educação Básica foi destacada por vários autores. Ernesta Zamboni²⁶ ao investigar como as crianças se apropriam, através das linguagens e representações, dos conceitos necessários para a construção do conhecimento histórico, observou que

Eles [os livros didáticos e paradidáticos] entram em sala de aula como objetos, cuja intenção é apresentar um conhecimento já organizado, fechado. Têm um *status* especial, foram produzidos para uma sala de aula. Por tanto cada um deles tem uma forma particular de organização. Os textos são curtos bem divididos e com uma linguagem especial. São colocados na sala de aula como sujeitos que intermediam a relação de conhecimento do professor e o aluno. As imagens são postas ao lado dos textos,

²⁴ BITTERCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma História do saber escolar*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP. São Paulo. 1993, p. 3.

²⁵ Idem, p. 5.

²⁶ ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no Ensino de História. In: *Revista Brasileira de História*. v. 18, n. 36, 1998, p. 89-101.

muito mais como meras ilustrações do que como um outro texto a complementar o principal.²⁷

Em suas conclusões ela ressalta o cuidado que devemos ter com o livro didático e a aura de verdade que o envolve. Ana Célia da Silva corrobora a ideia de que ao livro didático é atribuído um caráter de verdade. Para essa autora, o livro didático ainda é um dos materiais mais utilizados pelos professores, em especial nas escolas públicas e se constitui em uma das únicas fontes de leitura para a população mais pobre.²⁸

Munakata, em recente artigo sobre o livro didático, explicita que a partir dos anos de 1990, há uma grande produção sobre esse objeto de pesquisa e que se pode defini-lo como “qualquer livro, em qualquer suporte – impresso em papel, gravado em mídia eletrônica, etc. -, produzido explicitamente para ser utilizado na escola, com fins didáticos.”²⁹ O autor ressalta que Comenius, autor do século XVII, já defendia a importância de se produzir livros especialmente para a escola. Junto com a configuração do espaço escolar, o livro didático também foi se estruturando com o objetivo de ser a transcrição do que seria ensinado.

Nesse sentido, é relevante perceber que, mesmo com os conteúdos presentes no livro didático tendo se transformado ao longo do tempo, este mantém uma centralidade no processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, o que justifica analisar seus conteúdos para ter acesso às abordagens e como determinada temática, no caso desse trabalho o ensino da História da África, é veiculada nas escolas.

As questões de pesquisa

Alain Choppin registra que as pesquisas sobre livros didáticos³⁰ são relativamente recentes, mas têm abrangência mundial. Para o autor, o livro

²⁷ ZAMBONI, idem, p. 98-99.

²⁸ SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele. (org.) *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p.23.

²⁹ MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. *História e Educação*. Porto Alegre, v. 20, n. 50. Set. /Dez., 2016, p. 121.

³⁰ A análise realizada nesta pesquisa buscou resgatar a história do livro didático, tendo como inspiração o percurso realizado durante o curso dos créditos do ProfHistória. Desta forma, optei por apresentar a constituição do livro didático e sua trajetória dentro da educação escolar.

didático tem despertado a atenção dos historiadores por sua “onipresença” no mundo e pelas inúmeras possibilidades de pesquisa que apresenta.

A abordagem que esse pesquisador faz das pesquisas sobre os materiais didáticos auxiliou a definir questões importantes para a pesquisa da qual resultou essa dissertação. Um dos aspectos contributivos diz respeito às múltiplas funções que o autor define para os livros, que variam de acordo com a época, a quem se destina, à organização das disciplinas e dos métodos de ensino. Nesse sentido, Choppin identifica quatro categorias, de acordo com as funções: a referencial, a instrumental, a ideológica e cultural e a documental. Para o autor, a função referencial do livro, “constitui [como] o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações”.³¹

A função ideológica e cultural, por sua vez, está associada ao fato de o livro didático se afirmar como

um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, (...), como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político.³²

As considerações do autor em relação à produção do livro didático também auxiliaram a definir questões para a pesquisa realizada. Nesse sentido, Choppin considera que:

A concepção de um livro didático insere-se num ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção, etc.).³³

Para este trabalho de pesquisa interessa, ao analisar o livro didático como fonte e identificar também o contexto regulador ao qual se refere o autor,

³¹ CHOPPIN, (2004), op. cit., p. 553.

³² Idem, p. 553.

³³ Idem, p. 554.

buscando na legislação os procedimentos de aprovação que regulamentam e legitimam determinados conteúdos, bem como identificar a que África os alunos têm acesso a partir dos conteúdos do livro didático em tela e como podem conectar-se à concepção de África a partir da afrocentricidade.

Em relação ao primeiro tema vale ressaltar o alerta de Choppin quanto à regulamentação do livro didático. Para ele, analisar a regulamentação é condição preliminar indispensável para um estudo sobre as produções didáticas, pois não se podem deixar de lado as regras impostas pelo poder político sobre uma produção que se constitui como um instrumento de unificação e mesmo de “uniformização nacional, linguística, cultura e ideológica.”³⁴ Essas considerações nos estimulam a problematizar nosso tema na perspectiva da legislação que regulamenta o PNLD, bem como dos seus editais na busca de elementos para embasar a análise do próprio livro didático.

Tendo em vista que o livro didático não é um material neutro, entendo que é de primordial importância analisar e perceber qual tipo de passado está presente nas narrativas que o compõem, se o modelo de civilização ainda remete à Europa ou se outras possibilidades são valorizadas, se a alteridade está representada e como, apesar do livro didático em uso em nossas salas de aula, podemos, como professores, oferecer aos alunos um ensino que valorize as contribuições da população negra e da África para a sociedade brasileira.

Metodologia da pesquisa e configuração dos capítulos da dissertação

Os primeiros passos desta pesquisa, que se encontram sistematizados no Capítulo 1, foram dedicados à construção do contexto referente à História da África nos livros didáticos do Brasil, vendo-os em sua historicidade. Fiz isso por meio da produção bibliográfica, mapeando as pesquisas relativas ao período anterior e posterior à promulgação da lei nº 10.639/03, que tinham como foco a presença da História do negro no Brasil na produção didática. Pesquisei também a legislação (Lei nº 10.639/03, bem como a Resolução nº 01/04 e o Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação)³⁵ e os Editais do Fundo Nacional

³⁴ Idem, p. 560.

³⁵ A Lei 10.639/03, modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), para inserir a obrigatoriedade da inserção da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos das

de Desenvolvimento da Educação (FNDE), relativos ao PNLD dos anos 2011, 2014 e 2017.

No segundo capítulo busquei alguns referenciais teóricos que trouxessem um aparato teórico e metodológico para o ensino de História, em especial de História da África, da diáspora e dos africanos no Brasil, a fim de subsidiar a análise dos livros didáticos e propor novas possibilidades de ampliação dos conteúdos em sala de aula.

No Capítulo 3, apresento a análise dos livros didáticos selecionados como fonte. Após a seleção, o primeiro passo foi o mapeamento da estrutura geral da coleção. Para isso realizei um levantamento dos temas tratados a partir do sumário de cada um dos volumes, relacionando os conteúdos selecionados em cada ano para cada série.

A coleção, apresenta uma organização cronológica, baseada na divisão quadripartite, sendo que cada série abarca um recorte da cronologia clássica: pré-História e Antiguidade (6º ano) Idade Média e início da Moderna (7º ano), meados a fim da Idade Moderna e Contemporânea (8º ano) e Contemporânea - fim do século XIX até a atualidade (9º ano).

Os livros são divididos em quatro unidades, que por sua vez, se dividem em capítulos. O número de capítulos varia em cada série. A coleção dá grande importância às imagens, utilizadas para abrir os capítulos. Todas as imagens dos capítulos (ilustrações, reproduções de gravuras, pinturas, iluminuras, fotografias e mapas, tabelas e gráficos) estão acompanhadas de legendas. Os textos são curtos e de fácil leitura, articulados a questões de interpretação e textos complementares. Ao final dos capítulos são apresentadas atividades de sistematização e interpretação de documentos históricos.

A História do Brasil e da África são abordados na perspectiva cronológica, integradas à História da Europa. A quantidade de conteúdos de História do Brasil varia de acordo com a série, sendo que os 7º e 8º anos, concentram a maior parte dos conteúdos. A História da África é abordada em todas as séries, no entanto, nem sempre articulada à História do Brasil.

O Manual do Professor apresenta os referenciais teóricos do autor e uma discussão sobre a importância do estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, com textos complementares, sugestões de leituras, filmes e *sítes* para o professor.

Comparei então as edições entre si, série a série, em relação aos conteúdos elencados, verificando se, entre uma edição e outra, houve inclusão ou exclusão de conteúdos. Esta etapa da pesquisa mostrou que a hipótese levantada sobre a gradativa mudança nos conteúdos ao longo dos anos não se confirmou, pois, ao longo das edições, o conteúdo da coleção apresentou pequenas mudanças que, no entanto, não afetaram a organização geral da obra. Para viabilizar a realização do trabalho no tempo definido, acatei a sugestão da banca de qualificação de analisar um exemplar apenas e, em razão de minha experiência docente, elegi o destinado ao ensino no 6º ano, analisando os conteúdos de História da África presentes e buscando identificar o “lugar” que os conteúdos ocupam no livro: se estão no texto principal, no texto complementar, em menções feitas na abordagem de outros conteúdos; em atividades, em ilustração etc. Na análise, procurei verificar em quais conteúdos e referenciais temporais a África está inserida; a forma de abordagem da temática em sua articulação com a historiografia; qual modelo de passado está sendo representado nos livros didáticos, buscando identificar quais perspectivas historiográficas orientam a apresentação dos conteúdos: predomina visão eurocêntrica? Há ênfase na alteridade? Há inserção de noções e conceitos ligados aos estudos da afrocentricidade?

Ainda no terceiro capítulo, inspirada pelas abordagens que priorizam a afrocentricidade e que problematizam a História da África na perspectiva da diáspora e do protagonismo dos africanos, faço indicação de possibilidades de inserção de conteúdos e práticas pedagógicas para o ensino História da África, a partir dos temas presentes no livro didático, articulando-os aos referenciais selecionados.

Espero que o percurso expresso nas páginas que seguem possa inspirar também outros docentes; e que possam, de alguma forma, contribuir com suas práticas, como contribuíram com a minha própria.

1. A HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRICANOS NOS LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS

Em 2003 foi aprovada a Lei 10.639/03, que tornava obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. O texto aprovado incluiu o artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, modificando conteúdos obrigatórios no currículo escolar. Além disso, determinava que a data de 20 de novembro seria considerada Dia Nacional da Consciência Negra.³⁶

Antes da vigência dessa lei, a História da presença negra na população brasileira já estava inserida nos livros didáticos. Vários pesquisadores se dedicaram a analisar essas abordagens. Nesse capítulo tratarei desse contexto anterior à aprovação da lei, retomando os estudos feitos sobre a presença dos negros nos materiais didáticos. Vale ressaltar que nesse contexto os estudos estavam focados em como a população afro-brasileira estava representada nos livros didáticos e de literatura e como essas representações contribuíam para a manutenção de estereótipos, que poderiam levar à discriminação e ao preconceito racial. Considerei que essa produção foi importante na própria configuração que a lei buscou estabelecer no contexto do ensino da História da população afro-brasileira. Apresentarei a seguir alguns desses estudos e suas conclusões no contexto anterior à aprovação da citada lei. Depois, tratarei das modificações determinadas pela lei, apresentando estudos que analisaram a

³⁶ BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. No artigo 26-A, estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em todo o currículo, com ênfase nas áreas de Educação Artísticas, Literatura e História Brasileiras e no Artigo 79-B inclui no calendário escolar o dia da Consciência Negra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 4 Nov. 2017. Esta redação foi alterada em 2008 com a promulgação da Lei nº 11.645. A redação do artigo 26-A passou a "Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da História e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da História e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil." Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 4 Nov. 2017.

produção didática sobre os negros já no contexto de sua vigência, tratando da inserção da História da África e dos africanos nos materiais didáticos brasileiros.

1.1 – A população negra brasileira nos livros didáticos no contexto anterior à Lei nº 10.639/03

A tradição iniciada pelo IHGB na escrita da História do Brasil, que trazia as três raças formadoras da nação, hierarquizada no que diz respeito às contribuições para a civilização – de que tratamos na Introdução dessa dissertação –, esteve presente por muito tempo nos materiais didáticos brasileiros. A valorização da cultura negra não era contemplada nos currículos escolares, pelo menos até o fim da década de 1980, quando, segundo Amílcar Araujo Pereira, as reivindicações de diversos grupos culminaram com a inserção do Art. 24 da Constituição de 1988, que determinava que o ensino “levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”.³⁷ O texto constitucional destacou, para além da educação formal, em vários artigos, temas como a discriminação racial, a diversidade cultural e o reconhecimento dos direitos da população quilombola, incluindo pautas do Movimento Negro, reconhecendo que a sociedade brasileira era desigual em termos raciais e propondo como meta do Estado a busca pela igualdade.

Como observou Guimarães, os conteúdos valorizados pelo IHGB a partir do século XIX, referiam-se às heranças europeias, à História política, aos heróis da pátria, à conquista do território.³⁸ A participação dos afro-brasileiros na História do Brasil era bastante limitada e nada se dizia da História da África. O autor concluiu que, ao contrário dos indígenas, cuja participação na formação do Brasil era debatida no IHGB³⁹, os negros eram pouco mencionados na revista

³⁷ PEREIRA, Almicar Araujo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na História do Brasil”. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, 2º semestre. 2011, p. 26.

³⁸ GUIMARÃES, op. cit, p. 6.

³⁹ O autor realizou um levantamento dos temas presentes na revista e verificou que a problemática indígena era a que ocupava maior espaço na publicação, fosse em trabalhos de pesquisa ou de levantamento de fontes, que abordavam os diferentes grupos, os costumes, as línguas, as experiências de catequização e o aproveitamento da força do trabalho. Guimarães, op. cit., p. 20.

do Instituto, que, no entanto, os apresentava como um risco para o projeto de civilização⁴⁰.

Essa tendência na forma de abordar a presença dos negros na população Brasil foi persistente, em especial na produção dos materiais didáticos. Durante o século XX, pouco da História dos descendentes de africanos foi contada pelos livros e manuais didáticos. Algumas pesquisas se dedicaram a analisar as representações da população negra nos materiais didáticos produzidos ao longo do século XX e denunciaram que os materiais possuíam conteúdos discriminatórios e representavam a população negra de forma estereotipada e racista. Será por esta via, portanto, da denúncia da presença dos estereótipos negativos e do racismo nos livros que as pesquisas sobre a presença dos negros nos materiais didáticos foi se constituindo no Brasil.

Uma síntese importante destas pesquisas foi realizada por Fulvia Rosemberg, Chirley Bazilli e Paulo Vinicius Baptista da Silva⁴¹. Os autores fizeram um levantamento das pesquisas que trabalharam as representações de negros nos livros didáticos, observando que, nas representações sobre o negro, o racismo esteve presente implícita ou explicitamente de diversas formas como: discriminação, preconceito e estereótipos. Os autores concluíram que as proposições de ações para o combate ao racismo ainda eram frágeis naquele momento e não se avançava além do diagnóstico de que “os livros didáticos brasileiros são racistas” e de que era necessário mudá-los.

Segundo os pesquisadores, na época - início dos anos 2000 -, ainda eram incipientes os estudos sobre a representação dos negros no livro didático, no entanto pesquisas importantes foram destacadas por eles, que identificaram algumas tendências, entre elas: o predomínio de estudos sobre indígenas e negros; a ausência de estudos sobre outras etnias, bem como de temas da diversidade e do multiculturalismo; foco no Ensino Fundamental; privilégio dos estudos sobre livros de História e Língua Portuguesa, com raras análise de outras disciplinas e mesmo de outros materiais pedagógicos; ênfase nas

⁴⁰As questões relativas à presença negra foram frequentes as referências à escravidão, à comparação do uso da mão de obra do indígena e do negro, a abolição do tráfico e as relações entre escravidão e civilização e imigração. Guimarães, op. cit, p. 20-22.

⁴¹ ROSEMBERG, Fúlvia, BAZILLI, Chirley, SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n.1, p. 125-145, jan./jun. 2003. p. 129.

análises sobre texto e imagem, com pouca articulação entre circulação e recepção.

Em relação às vinculações teóricas, metodológicas e conceituais predominantes na produção analisada por Rosemberg, Bazilli e Silva, estas apresentaram grande diversidade, podendo ser destacados três enfoques: a sociologia da educação, os estudos das relações raciais e as análises de conteúdo ou de discurso, sendo esta última a tendência mais recente à época da publicação do estudo. Em relação ao conteúdo, as pesquisas destacavam personagens, seu contexto físico, institucional e político, as relações interpessoais, bem como as expressões de racismo e a associação destas a outros temas como amor à pátria, trabalho e exploração capitalista.

Os primeiros estudos que articulavam racismo e livro didático, identificados por Negrão⁴², foram produzidas já nos anos de 1950⁴³. Nos anos 1950, as pesquisas trouxeram como preocupação a representação do negro e em suas conclusões explicitaram os preconceitos presentes nestes materiais, com a sub-representação dos personagens negros, a associação dos mesmos a funções subalternas e sua vinculação à escravização. Esses aspectos se contrapõem à maneira como a população branca é apresentada, com destaque, valorizada pela beleza e inteligência. No entanto, neste momento ainda não estava em pauta a inserção de conteúdos de História da África.

Negrão identifica nos anos de 1970 e 1980 várias pesquisas que tiveram como foco materiais didáticos a partir da análise da ideologia veiculada nesses materiais. Algumas dessas pesquisas apresentavam recorte cor-etnia, mas a autora busca mesmo naqueles trabalhos que não possuíam esse viés, destacar o papel do negro nos estudos. Ao sistematizar estas pesquisas, Negrão identifica muitos aspectos que já haviam sido explicitados nas pesquisas anteriores, bem como outros aspectos decorrentes da metodologia, dos objetos e da problemática de cada pesquisa, como a subordinação da população negra;

⁴² NEGRÃO, Esmeralda Vailati. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 52-65, maio 1988.

⁴³ As pesquisas citadas são “preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros”, de Dante Moreira Leite (1950); “Projeto de análise do conteúdo de livros didáticos e de manuais utilizados por professores e alunos” Programa de Atividades do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e UNESCO (1956 e 1957); “Valores e estereótipos em livros de leitura”, Bazanella (1957) e “A pesquisa de estereótipos e valores nos compêndios de História destinados ao curso secundário brasileiro” de Hollanda (1957). Negrão, op. cit., p. 53.

a superioridade branca; o desaparecimento dos negros do presente, sendo retratados apenas no passado escravista; o destaque a algumas figuras históricas como Machado de Assis e José do Patrocínio; a omissão de aspectos do processo histórico, que naturaliza relações de subordinação e não abre espaço para a participação dos sujeitos comuns; a harmonia das relações raciais no Brasil; a omissão de fatos históricos relacionados à África, mantendo a imagem de um continente pouco desenvolvido; a presença de discursos de anulação das diferenças.

Com base no histórico das pesquisas, Negrão indica que houve três momentos na produção de pesquisas sobre discriminações raciais veiculadas nos livros didáticos. O primeiro, representados pelas pesquisas dos anos de 1950, foi caracterizado pela apreensão da “explicitação do preconceito”. Num segundo momento, buscaram-se as formas explícitas e também implícitas de preconceito, a partir da representação dos negros na literatura infantil e didática. As pesquisas desse período, 1970 e 1980, tiveram a preocupação de demonstrar

as lacunas na apresentação dos fatos históricos, o escamoteamento na argumentação. A análise levada a este ponto deságua na reivindicação pela recuperação da História e da cultura do povo africano no Brasil.⁴⁴

Por fim, num terceiro momento, - que pode ser considerado um novo viés de pesquisa, pois também ocorre nos anos de 1980, mas com metodologia e enfoque preocupados em compreender as relações emissor-receptor, também foram identificadas discriminações nas representações dos negros em imagens e textos e, evidenciando que os materiais eram produzidos anunciando o fenômeno da branquitude, ou seja, numa lógica na qual as pessoas brancas possuem privilégios materiais e simbólicos que as colocam em posições de superioridade hierárquica em sociedades racistas.⁴⁵

Ao mesmo tempo que estas pesquisas são produzidas, o questionamento da imagem do negro nos materiais didáticos se fez presente também na pauta no Movimento Negro, que se organizava no contexto da redemocratização dos

⁴⁴ Negrão, op. cit. p. 56.

⁴⁵ SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulista*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. USP. 2012, p. 108.

anos de 1980. Para os militantes do movimento, havia a necessidade de ressignificar a identidade negra, qualificando-a a partir do destaque das tradições, cultura e História, enaltecendo a história dos seus ancestrais e denunciando a imagem negativa atribuída a essa parcela da população, fosse na mídia em geral ou nos livros didáticos.⁴⁶

Amílcar Araújo Pereira, ressaltou que desde o final dos anos de 1970, o Movimento Negro Unificado (MNU) apresentava entre suas reivindicações a presença da História e cultura dos negros nos currículos escolares.⁴⁷ A preocupação do Movimento Negro Unificado com a educação foi explicitada na “Carta de Princípios”, publicada em 1978, na qual se fazia a defesa da população negra, destacando-se, entre outros aspectos, “a reavaliação do papel do negro na História do Brasil e a valorização da cultura negra”⁴⁸. Muitas ações foram implementadas pelo próprio Movimento, como palestras em escolas, produção de material didático (cartilhas), participação em mesas redondas, articulação com as Secretarias de Educação. Essas ações procuravam promover personagens negros importantes na História do Brasil. As cartilhas, por exemplo, traziam fatos e personagens negros – como Zumbi e João Cândido - que não eram apresentados nos livros didáticos.⁴⁹

Após analisar a trajetória do Movimento Negro e sua relação com a educação, Pereira considerou que a aprovação da Lei 10.639/03 seria uma possibilidade de mudança, com a incorporação de conteúdos que questionassem preconceitos e promovessem a inserção de diferentes Histórias e culturas.

A inserção de temas de resistência e luta, inseridas nos materiais a partir das demandas do movimento Negro também foram analisadas por Marco

⁴⁶ JACCOUD, Luciana *et alli*. Entre o racismo e a desigualdade: da constituição à promoção de uma política de igualdade racial (1988 – 2008). BRASIL. SECRETARIA DE PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. Políticas Sociais – acompanhamento e análise, n. 17, 2009, vol. 3, cap. 5, pp 262-328. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4329>>. Acesso em: 23 Set. 2017.

⁴⁷ PEREIRA, Amílcar Araújo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na História do Brasil”. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 12, n. 7, 2º sem 2011. pp. 25-45, p. 26.

⁴⁸ Idem, p. 26.

⁴⁹ Conforme apresentação da cartilha *Caderno de descolonização da nossa História: Zumbi, João Cândido e os dias de hoje*, publicado por Amauri Mendes Pereira e Yedo Ferreira, militantes do Rio de Janeiro. Outra cartilha importante, que circulou na década de 1980 por vários Estados do Brasil foi *Esta História eu não conhecia*, de Maria Raimunda (Mundinha) Araújo, do Centro de Cultura Negra do Maranhão. PEREIRA, op. cit., p. 42.

Antonio de Oliveira⁵⁰, que mostrou que os temas mais recorrentes nos livros de História publicados entre 1978 e 1998, selecionados como fonte, eram o trabalho e a resistência, a formação do povo brasileiro, a cultura dos povos africanos. Esses temas, embora pretendessem introduzir novas abordagens, de acordo com o autor não romperam com o eurocentrismo da narrativa. Professores de História que eram militantes do Movimento Negro, em entrevistas ao autor, registraram uma tendência dos livros didáticos em apresentar o negro não como sujeito histórico, mas em relação de dependência da ação de outros. Para eles, havia ainda uma narrativa que prejudicava a população negra, expressa em três pontos principais: a organização do conteúdo, que não permite a visibilidade enquanto sujeito histórico; o confinamento a alguns recortes ou temas, que naturaliza o papel limitado da população negra e, por fim, a substituição do mito da democracia racial pelo da mestiçagem, anulando a construção de uma identidade negra.⁵¹

Outra pesquisadora que vem trabalhando com a temática do livro didático, desde os anos de 1980, é Ana Célia da Silva. Ao estudar livros de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental da década de 1980, a autora concluiu que a população negra era pouco representada e, quando isso ocorria, era “pela desumanização e pelo estigma”⁵². Em pesquisa posterior, com livros didáticos da década de 1990, mostrou que, embora dentro de limites, algumas mudanças ocorreram e que as mesmas poderiam contribuir para a melhoria da autoestima e autoconceito da criança negra, bem como para a aceitação e integração com crianças de outras etnias/raças.⁵³

⁵⁰ A pesquisa de Oliveira, O negro no ensino de História: temas e representações, fruto de sua dissertação de mestrado não está disponível on-line, pois foi defendida antes das plataformas digitais, por isso reproduzo um resumo de sua pesquisa presente no texto já citado de Rosenberg et al., p.136.

⁵¹ ROSENBERG et al., Op. cit., p. 136.

⁵² SILVA, Ana Célia. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?* Salvador. EDUFBA, 2011, p. 13.

⁵³ Entre as diferenças percebidas pela autora, incluem-se: os personagens negros são representados, na maioria das vezes sem o aspecto caricatural, revelando uma mudança no de grande significação: a inserção da humanização dos personagens, que antes era designada apenas aos brancos. Nos livros da década de 1990 analisados, os negros possuem nome próprio e contexto familiar, são majoritariamente de classe média, as crianças vão à escola, praticam atividades de lazer e têm amigos de diferentes etnias/raças, recebem elogios. As representações presentes nos livros da década de 1980, nos quais havia estigmatização dos personagens negros em papéis subalternos, cede lugar à diversidade étnica nos diz respeito à papéis e funções. No entanto, os negros ainda são minoria, em geral aparecem em dupla com personagens brancos e suas manifestações culturais não estão representadas. SILVA, op. cit., p. 33.

A trajetória dessa autora, como militante do Movimento Negro da Bahia e pesquisadora da área da Educação, levou-a a problematizar os materiais didáticos e seu uso em sala de aula. A relevância da educação formal como campo de embate da luta do Movimento Negro contra o racismo e da rejeição da identidade negra foi marcante em seu trabalho e serviu de ponto de partida para outras investigações⁵⁴. Suas análises contribuíram para demonstrar aos órgãos institucionais a necessidade de elaborarem políticas públicas de valorização da população negra na educação, inclusive com a inserção de uma disciplina curricular, na rede de ensino de 1º e 2º grau baiana, denominada *Introdução aos Estudos Africanos*. Essa disciplina foi ofertada como optativa durante os anos de 1986 a 1989, em oito escolas de Salvador.⁵⁵

Conforme indica a autora eram ofertados estudos sobre a

organização política da África pré-colonial, a formação histórica e geográfica dos povos africanos antes da divisão da África, como se transmitia a educação através da linguagem oral, a formação dos Tradicionalistas e dos Griots, responsáveis pela educação e conservação da História dos povos, entre outros assuntos.⁵⁶

O estudo de Ana Célia da Silva não tinha como objetivo identificar a inserção de conteúdos referentes à História da África nos livros didáticos, mas apontou uma ação importante desenvolvida em Salvador que, mesmo antes da aprovação da Lei 10.639/03, já propunha a valorização da História africana para a educação.

⁵⁴ Silva participou, durante sua formação, de cursos promovidos pelo MNU-BA (Movimento Negro Unificado – seção Bahia), nos quais teve contato com pesquisas acadêmicas e do próprio movimento. Os debates iniciados no grupo foram levados para o campo da educação formal com ações desenvolvidas por cursos de extensão, grupos de trabalho, projetos culturais, nos quais foram discutidos temas ligados aos problemas sociais e também promovidos cursos com conteúdos da História da África para a formação de professores.

⁵⁵ Segundo a autora, após esta data apenas o Colégio Estadual Duque de Caxias continuou com a oferta da disciplina, desenvolvida através do Projeto de Extensão Pedagógica pelo bloco afro *Ile Aiyé*, coordenada por Jônatas Conceição da Silva. Atualmente a Escola Mãe Hilda, fundada em 1995 como parte do referido Projeto, mantém uma concepção pedagógica voltada para a valorização da cultura de matriz africana em seu currículo. O projeto também mantém, desde 1995, a publicação dos Cadernos de Educação, concebido como fonte de pesquisa para alunos e professores, na qual estão contemplados diversos temas referentes à temática da cultura africana e afro-brasileira.

⁵⁶ SILVA, op. cit, p. 19.

As relações entre o Movimento Negro no Brasil e a educação, também foram apontadas por Boulos⁵⁷ que, denunciou os conteúdos presentes nos materiais didáticos, ressaltando que para a construção de uma identidade positiva era necessária a inserção da matriz africana no currículo, como propunha o MNU, desde o final dos anos 1970. A proposta de currículo deveria conter a História da África, contemplando sua diversidade, bem como a História dos africanos e seus descendentes no Brasil.

Em relação às reivindicações do Movimento Negro merecem destaque ainda a efetivação de pesquisas, seminários, encontros, publicações, oficinas, vídeos, que trataram da temática do combate ao racismo nos livros didáticos e da modificação dos currículos com vistas à inserção da História da África.⁵⁸

Nas décadas de 1980 e 1990, o Movimento Negro e os pesquisadores continuaram com essas questões em pauta e algumas ações importantes ocorreram: a promulgação da Constituição de 1988, as comemorações do Centenário da Abolição e a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, de 2001.

1.2 – A Lei nº 10.639/03 e as mudanças nos parâmetros para a produção de material didático

Fruto das reivindicações, portanto, do Movimento Negro, foi promulgada em 2003 a Lei 10.639/03, que alterava a LDB e incluía nos currículos da Educação Básica o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Os parágrafos 1ª e 2º do artigo 26-A da lei determina:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História

⁵⁷ BOULOS JÚNIOR., (2008) op. cit.

⁵⁸ ROSEMBERG et al., op. cit, p.138.

Brasileiras.⁵⁹

Ainda no mesmo ano, na pauta das ações propostas pelo governo Lula, foi criada a SEPPIR, Secretaria Especial de Políticas da Promoção da Igualdade Racial. Essa secretaria teve como compromisso implementar ações afirmativas, desdobrada em diversas iniciativas que tinham como objetivo principal, nos termos do documento, a “alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo”.⁶⁰ No ano seguinte foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER).⁶¹

O parecer que acompanha as DCNERER dá resposta à demanda do Movimento Negro e se insere no âmbito das políticas de reparação, de reconhecimento e de valorização de ações afirmativas ao explicitar a necessidade de ressarcimento que o Estado e a sociedade devem à população descendente de africanos. As medidas a serem tomadas, segundo o documento,

devem ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição.⁶²

As Diretrizes elencam princípios condutores das ações a serem desenvolvidas nos sistemas de ensino, bem como determinações específicas para os conteúdos a serem trabalhados. Retomaremos nos capítulos 2 e 3 a discussão sobre este importante documento orientador.

⁵⁹ BRASIL. LEI 10.639/03. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>

⁶⁰ BRASIL. MEC/SEPPIR. Diretrizes Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília, 2004, p. 8.

⁶¹ BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP nº 003 de 10/03/2004 – Aborda assunto relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

⁶² Idem, p 11.

Essas mudanças tiveram repercussão na produção dos livros a serem adquiridos pelo poder público através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), importante elemento de controle público sobre a produção didática, que precisou se reformular para atender às exigências legais e as orientações referentes aos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Programa foi criado em 1985, e definiu parâmetros específicos de controle do Estado sobre a produção de material didático. Esse controle, segundo Boulos, já existia em 1918, e ocorria por meio das Comissões Estaduais de Seleção. Em 1930 esta fiscalização passou a ocorrer em nível federal, sendo que em 1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático com o objetivo de “zelar pelo conteúdo dos materiais usados pelos alunos”.⁶³ Durante o Período Militar foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático, que passou a coordenar o processo de produção, compra e distribuição dos livros.

De acordo com Juliana Filgueiras, com a criação da Comissão o governo deveria “estimular e controlar o mercado de livros didáticos”⁶⁴. Articulada à comissão e inserida na política para os livros didáticos, houve também a constituição da Fundação Nacional do Material Escolar, que estava “responsável para produção dos manuais escolares que seriam distribuídos aos estudantes carentes”.⁶⁵ As instituições foram criadas como parte da ação governamental, para seguir as orientações da Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1961 e contavam com o apoio do convênio MEC/Usaid, entre Brasil e EUA, para financiamento de publicações técnicas e didáticas para as escolas, bem como para implementar estratégias de avaliação dos materiais disponíveis no mercado, identificando deficiências e medidas para o aperfeiçoamento, desde as questões técnicas e gráficas até as metodológicas. Segundo Filgueiras, o trabalho da fundação era visto como uma contribuição patriótica, que incentivava o sentimento de brasilidade ao oferecer obras em consonância com a ideologia do regime. A Fundação foi extinta em 1983, sendo substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, que assumiu entre outros programas, a distribuição dos livros didáticos.

⁶³ BOULOS JÚNIOR, (2008), op. cit., p. 64.

⁶⁴ FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename. *História da Educação (Online)*., Porto Alegre, v. 19, n. 45, Abr. 2015, p. 87 .

⁶⁵ Idem, p. 87.

Em 1985, quando foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), separaram-se às funções, cabendo ao Estado o controle, o planejamento e distribuição e às editoras a produção dos materiais. Aos professores cabia a escolha dos materiais, mas não recebiam nenhuma formação do Estado para essa escolha. Apesar de não haver qualquer projeto sistemático de discussão da qualidade e da correção dos materiais adquiridos, as denúncias sobre o caráter ideológico e discriminatório vinham sendo realizadas desde meados dos anos de 1960. Somente nos anos de 1990 que o Ministério da Educação (MEC) viria a participar mais diretamente das discussões sobre a qualidade do livro escolar.

A partir de 1993 ocorreu uma mudança nesse processo que, de acordo com o Boulos resultou das pressões de pesquisadores e do movimento negro em relação aos preconceitos e estereótipos presentes nos materiais, o governo mudou a política para os materiais didáticos e nomeou uma comissão de especialistas que passaram a fazer uma avaliação dos livros didáticos.⁶⁶

O resultado desta avaliação culminou na intervenção do Estado com a implementação de uma avaliação sistemática dos materiais, com a adoção de critérios de exclusão, em relação aos conteúdos, ilustrações, metodologia e conceitos e temas obrigatórios. Apenas os livros aprovados nessa avaliação seriam comprados pelo governo para serem utilizados em escolas públicas. A partir de 1995, os livros que apresentassem preconceitos de origem, raça, sexo, cor e idade estariam eliminados do programa. A implementação do novo programa, ocorreu no contexto da aprovação do Plano Decenal de Educação para todos, em 1993, durante a primeira gestão do governo Fernando Henrique Cardoso. O livro didático se inseria entre os desafios, incluído no item assistencialismo do plano, juntamente com a merenda escolar, vinculava-se de modo secundário à busca da qualidade da educação, se articulando aos programas de financiamento internacional, conforme aponta Célia Cassiano.⁶⁷

Nesse contexto, de defesa e garantia dos princípios democráticos, da universalização do ensino com qualidade e da busca da justiça social, “o livro

⁶⁶ BOULOS JÚNIOR, (2008), op. cit., p. 64.

⁶⁷ CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. Tese de doutorado. PUC-SP. 2007, p. 24.

didático assume uma transversalidade no atendimento de todas essas metas, ao mesmo tempo que sua valorização constava das orientações técnicas internacionais”⁶⁸. No entanto, Cassiano destaca que estudiosos do tema questionaram a falta de debate e da preparação de professores para a escolha dos livros didáticos, além de questionarem o processo de escolha e o papel das editoras. Nos interessa a mudança implementada em relação aos procedimentos de avaliação. Estes procedimentos, foram formulados por comissões, formadas por professores de todos os níveis de ensino que estabeleceram critérios de avaliação.⁶⁹

Estes critérios eram comuns a todas as áreas de conhecimento, sendo eliminatórios, entre eles, o de que os livros “não poderiam expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação”.⁷⁰ Após esta primeira avaliação, os livros passaram a ser classificados em categorias: Excluídos, não recomendados, recomendados com ressalvas e recomendados, tendo os resultados sido divulgados de diversas formas para os diferentes setores envolvidos na produção e consumo dos mesmos. Dois materiais foram disponibilizados aos professores, o Guia de Livros Didáticos, um manual com a indicação dos livros classificados como recomendados e o catálogo que apresentava também os livros recomendados com ressalvas e não recomendados. Os livros excluídos por preconceitos e erros conceituais não constavam no catálogo. Na edição seguinte do Programa, os resultados passaram a constar no Guia com uma nova classificação: recomendados com distinção, recomendados e recomendados com ressalvas. A partir de 1997, o FNDE passou a conduzir os procedimentos do PNLD e organizar um edital para a inscrição dos materiais, transformando o Programa em política de Estado, garantindo, segundo Batista, uma transparência ao processo.

Ao longo dos anos os editais incorporaram as mudanças na legislação educacional e o edital de 2011, em seus critérios gerais, indica a necessidade de valorização da cultura afro-brasileira, uma vez que sua obrigatoriedade

⁶⁸ CASSIANO, Op. cit, p. 26.

⁶⁹ BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

⁷⁰ Idem, p. 13.

estava determinada pelas Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação que instituíram as DCNERER.

Neste edital os parâmetros para abordagem da temática, foram explicitados nos itens referentes aos princípios gerais de construção da cidadania, devendo representar a sociedade e

- Promover positivamente a imagem de afrodescendentes e das etnias descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- Promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sócio científicos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;
- Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial, e da violência correlata, visando a construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária.⁷¹

A História da África, é abordada como item a ser observado no Manual do Professor, no qual deveriam estar explícitas as “possibilidades oferecidas pela coleção para a implantação do ensino de História da África, da cultura afro-brasileira e da História das Nações indígenas”⁷². Os mesmos princípios se mantiveram no edital de 2017⁷³, com pequenas alterações de redação, evidenciando a preocupação do Estado com as ações pautadas nas DCNERER voltadas para às políticas afirmativas.

Mesmo pequenas, as modificações no texto são relevantes, na medida em que incluem na redação demandas que ampliam o reconhecimento desta população e de sua cultura.

⁷¹ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FUNDO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011, p. 35. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3014-editais-antecedentes>>. Acesso em: 27 Jul. 2017.

⁷² BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FUNDO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011, p. 35. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3014-editais-antecedentes>>. Acesso em: 27 Jul. 2017.

⁷³ Edital disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/6228-edital-pnld-2017>>. Acesso em 15 Nov. 2017

De acordo com esse edital, a avaliação das obras deveria garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, e estar em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Nesse sentido, determinava que:

(...) as obras didáticas devem contribuir efetivamente para a construção de conceitos, posturas frente ao mundo e à realidade, favorecendo, em todos os sentidos, a compreensão de processos sociais, científicos, culturais e ambientais. Nessa perspectiva, elas devem representar a sociedade na qual se inserem, procurando:

(...)

4. promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando os direitos de crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto do Idoso;

5. incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;

6. promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;

7. promover positivamente a cultura e História afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;

8. abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária.⁷⁴

No item que trata especificamente do componente curricular História não existe a menção a conteúdos, mas indicações gerais ligadas a abordagem dos conhecimentos históricos⁷⁵. No entanto, no item Manual do Professor manteve-se o item referente à exclusão de obra que não orientar o professor sobre

⁷⁴ BRASIL. Edital FNDE – PNLD, 2017, op. cit., p. 40.

⁷⁵ Nesse sentido, ao recorrermos ao Guia PNLD – História 2017, para buscar compreender o que o Estado preconiza como desafios do ensino de História, encontramos alguns indicativos interessantes como: a perda de foco em relação às questões do presente, devido à velocidade e quantidade das informações; a perda de orientação temporal, tendo o passado como referência; a necessária conexão entre os saberes dos diferentes espaços sociais e sua articulação com a identidade e a memória; a construção de filtros de informações que permitam aos jovens diferenciar fatos e informações verídicas, distinguindo-as das falsas. Desta forma, explica o Guia, o Edital tem como objetivo estabelecer filtros de avaliação, para aprimorar a qualidade da educação, sinalizando preocupações construídas e problematizadas pelo campo do ensino de História.

“possibilidades oferecidas para a abordagem significativa e pertinente do ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas em estrita observância às Leis 10.639/03 e 11.645/08”. (Item 2).⁷⁶ A inserção deste item mostra como havia uma preocupação com o trabalho docente em relação à temática, com a indicação da legislação vigente. Ao mesmo tempo em que sinaliza a importância dada ao tema pelo Estado uma vez que o colocava como parte da construção da cidadania e de uma sociedade plural, que preza pelo respeito à diferença e pela responsabilidade com uma cultura da paz.⁷⁷

1.3 –A produção didática na vigência da Lei nº 10.639/03: mudanças e permanências

A partir de 2004, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atualmente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), publicou uma série de documentos orientadores sobre a implementação dos estudos sobre a diversidade étnico-racial nas escolas. Muitos desses documentos foram impressos e enviados para as escolas, para que os educadores tivessem contato com a legislação e se apropriassem dos temas e conteúdos a serem desenvolvidos nas salas de aula. Outros foram disponibilizados na página de Diversidade Étnico-Racial da referida secretaria.⁷⁸

⁷⁶ Idem, p. 59

⁷⁷ BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2017: história – ensino fundamental anos finais*. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica/SEB. FNDE. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 12

⁷⁸ Entre os materiais podemos listar: Educação Anti-Racista: Caminhos Abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003; Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003; Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana; Superando o Racismo na Escola; Quilombos - Espaço de resistência de homens e mulheres negros; GIBI Quilombos; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Coleção Educação para Todos. Estes podem ser acessados pelos endereços a seguir: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13788:diversidade-etnico-racial&catid=194:secad-educacao-continuada>. Acesso em: 15 Out 2017. A coleção Educação para todos se encontra disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13529:colecacao-educacao-para-todos&catid=194:secad-educacao-continuada>. Acesso em: 15 lut 2017.

Entre os materiais disponibilizados encontra-se a Coleção História Geral da África, publicada em parceria com a UNESCO.⁷⁹

Em 2008, o governo brasileiro, a partir de um grupo de trabalho interministerial, apresentou uma proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. No eixo 3 – Política de Material Didático e Paradidático, afirmava que

Em pleno século XXI, as pesquisas sobre os livros didáticos e paradidáticos mostram que, a despeito da introdução de critérios antidiscriminatórios e antirracistas nos editais dos Programas do Livro do MEC, há materiais nas escolas que continuam a associar o negro e a negra com percepções negativas tais como: não-humanidade, maldade, feiura, tragédia e a sujeira. Esses estudos mostram que o branco ainda é apresentado como condição humana natural; as mulheres negras continuam sendo associadas ao estereótipo da empregada doméstica; e os livros são produzidos pressupondo, exclusivamente, como leitores crianças e jovens brancos.⁸⁰

A partir dessa constatação, o documento indica que o PNLD pode se constituir na principal ferramenta de acesso ao conhecimento e exalta a Lei nº 10.639/03 e as DCNERER como articuladoras de políticas, programas e projetos, inserindo três metas para o eixo:

3.1 - Avaliação dos conteúdos (imagens, textos e mídias diversas) dos livros didáticos e paradidáticos inscritos nos Programas do Livro do MEC, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. (...)

3.2 - Fomento à produção de materiais didáticos e paradidáticos por professores (as), educadores (as), organizações do movimento social negro, ONGs, entre outros que atendam ao disposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e às especificidades regionais para a temática. (...)

3.3 - Produção e distribuição regional de materiais que atendam e

⁷⁹ Entre os materiais listados existem artigos que podem contribuir com a dimensão da História africana, como por exemplo, CUNHA JÚNIOR. Henrique. Nós, afrodescendentes: História Africana e Afrodescendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse (Org.) *História da Educação do Negro e outras Histórias*. SECAD/MEC: Brasília. 2005.

⁸⁰ UNESCO e BRASIL. *Contribuições para a implementação da Lei 10.639/03*. Novembro de 2008, p. 32-34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13788:diversidade-etnico-racial&catid=194:secad-educacao-continuada>. Acesso em: 15 Out 2017.

valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Étnico-Raciais.⁸¹

A pauta é minuciosa em relação aos conteúdos dos livros didáticos, com o incentivo da produção didática e paradidática e para a produção de materiais regionais. Ela não estabelece, no entanto, uma meta específica para publicações sobre História da África para a escola. Sua presença no livro didático fica diluída na meta 3.1, que tem como ações

a) Rever os editais relativos aos programas supracitados, colocando como critério de qualificação a inclusão dos conteúdos referentes à Educação das Relações Étnico-raciais e à História da cultura afro-brasileira e africana nas obras a serem avaliadas, conforme prevê o parecer CNE/CP 03/2004.

b) Incluir pesquisadores e especialistas na temática da Educação das Relações Étnico-Raciais nas comissões avaliadoras dos programas do livro do MEC, com vista a garantir a aplicabilidade da Lei 9.394/1996 (LDB), modificada pela 10.639/2003 e de acordo com o parecer CNE/CP 03/2004.⁸²

O cuidado em evitar a veiculação de estereótipos negativos, racismo e preconceito nos livros didáticos foi uma grande conquista e continuou motivando pesquisas que analisam se a representação dos negros nos livros didáticos passou por efetivas mudanças. Assim como no período anterior a 2003, pesquisadores analisaram os livros didáticos buscando identificar as representações da população negra e identificaram conteúdos que agregavam estereótipos, preconceito e racismo.⁸³

Uma pesquisa recente foi realizada por Rubia Caroline Janz e Luiz Fernando Cerri⁸⁴, que teve como objetivo buscar resposta ao questionamento: o que os alunos sabem treze anos após a Lei nº 10.639/03, apresentando um balanço das mudanças no ensino de História após a promulgação da legislação. Os autores encontraram na produção acadêmica, mais de 30 pesquisas, da

⁸¹ Idem, p. 34-35.

⁸² Idem, p. 33

⁸³ Uma breve verificação no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, a partir das palavras representações, História, negro, livro didático, relações étnico-raciais, identifiquei 21 trabalhos, apresentados em instituições de ensino das regiões Sul, Sudeste, Nordeste e Centro-Oeste, que tratavam da temática após a promulgação da Lei nº 10.639/03.

⁸⁴ JANZ, Rubia Caroline; CERRI, Luiz Fernando. Treze anos após a Lei nº 10.639/03: o que os estudantes sabem sobre a História da África? (Ponta Grossa, 2015). *Afro-Ásia*, n. 57, p. 187-211. 2018.

História, da Educação e das Ciências Humanas, estudos relacionados a livros didáticos, formação de professores e avaliação das políticas públicas, no entanto, percebem uma lacuna: estudos sobre a aprendizagem dos alunos. A partir dessas considerações, os autores apresentam sua pesquisa, informando que o foco do trabalho se concentrou em aferir os conhecimentos sobre a História da África e dos africanos dos alunos do Ensino Médio, ou seja, daqueles que passaram pelo Ensino Fundamental já na vigência da referida lei. Os autores apresentam os dados para a escola pública e privada e também com a indicação de cor/etnia, no entanto, para o momento interessam os resultados finais da análise e por isso não os apresentaremos.

Os resultados relacionados para a História da África e dos africanos indicaram que a maioria dos alunos não conseguem identificar enunciados preconceituosos e estereotipados sobre o continente antes da colonização, apesar de conseguirem perceber informações sobre o processo de colonização e suas consequências, trazendo à tona uma reflexão importante sobre o ensino da História da África. Nesse sentido, vislumbra-se a importância da História da África e de sua abordagem por ela mesma e não pelo olhar eurocêntrico.

Um outro ponto de destaque é a articulação de duas questões que envolvem o pertencimento do Egito às grandes civilizações da África e o desenvolvimento das primeiras universidades naquele continente. Nessa questão, que se articula diretamente à análise proposta nesta dissertação, os autores buscaram perceber se o ensino confrontou duas ideias centrais em relação aos conhecimentos sobre a África: a ausência de História na África, no sentido hegeliano, e a ausência de civilizações com conhecimentos e tecnologias avançados.

Os resultados vêm corroborar a necessidade de um foco maior na História da África, em especial da África pré-colonial, com uma abordagem que privilegie sua própria narrativa. As Diretrizes Curriculares dão várias indicações sobre como abordar estes conteúdos, em especial àqueles não relacionados ao processo de colonização europeia, como os temas incluídos na chamada História Antiga, rompendo com representações canônicas do ensino de História Universal, como alertam os autores.

Apesar de um grande número de estudos dar destaque à lei, a implementação das Diretrizes foi pouco estudada. Um artigo relevante para

compreender a importância deste documento orientador para o ensino é o texto de Martha Abreu e Hebe Mattos que propõe uma conversa com historiadores.⁸⁵

As autoras apontam os desafios que estão no centro da implementação da proposta no ensino brasileiro, favorecendo as transformações das relações raciais no país e criando uma pedagogia de combate ao racismo e às discriminações. O documento, traz para o debate conceitos relevantes como raça, identidade negra, democracia racial, cultura negra, políticas afirmativas, entre outros, exigindo um retorno aos estudos e às leituras teóricas para que a prática escolar possa ser modificada em busca de uma sociedade que reconheça e valorize as diferenças em prol da igualdade. A compreensão das categorias, sua historicidade e o conhecimento da construção dos conceitos, como identidade e cultura negra, devem ser objetos de reflexão constante para que não haja a naturalização dos mesmos no ensino, pois é urgente, considerando a atual conjuntura, possibilitar que os alunos sejam capazes de entender como a luta e a resistência da população negra são campos políticos de disputa pela História, memória e identidade e estão inseridos em processos de mudança e permanência. Esses indicativos são essenciais na construção de propostas que valorizam as experiências negras em diversos contextos, incluindo a História da África ao longo do processo histórico. Assim justifica-se a necessidade de estudar a História do Egito, de Cuxe, de Axum, da mesma forma que a da Grécia e da Mesopotâmia na antiguidade.

Se as diretrizes ainda são pouco mencionadas nas pesquisas, ainda menor é incidência de análises sobre a História da África ensinada nos livros didáticos, tema que ainda não mereceu devida atenção dos pesquisadores. Contudo, há exceções. Um pesquisador que tem se dedicado ao estudo da inserção da História da África no ensino no Brasil é Anderson Ribeiro Oliva, que desde o início dos anos 2000 vem trabalhando com o tema.

Em artigo publicado logo após a promulgação da lei nº 10.639/03, Oliva coloca uma questão primordial: “como ensinar aquilo que não conhecemos?” A forma como a África esteve representada no ensino foi analisada com o objetivo

⁸⁵ ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações ético-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, jan/jun., p. 5-120. 2008.

de alertar para a relevância do continente e as relações que guardamos com este, por meio do mundo Atlântico.⁸⁶ O autor defende que a História da África deve ser ensinada pela proximidade que temos com o continente, destinando um espaço efetivo para este conteúdo, tal qual se faz com outros conteúdos presentes nos programas escolares.

A pesquisa de Oliva toma como recorte as mudanças teóricas operadas nos currículos dos cursos de História a partir da década de 1990, que tem reflexo também na produção didática. Segundo o autor, é nesse contexto de mudanças do ensino de História no Brasil, que são pautadas discussões sobre as propostas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Uma das discussões dizia respeito ao debate sobre discriminação racial e o ensino de História da África, com base na proposta de Hebe Mattos⁸⁷ uma importante contribuição para se pensar a África a partir de um redimensionamento teórico e espacial, que incluiria este estudo no contexto do mundo Atlântico a fim de considerar as questões identitária envolvidas na experiência da escravidão e suas heranças.

Mattos também se debruçou sobre livros didáticos a fim de analisar a História da África abordada e concluiu que no conjunto o negro ocupa um lugar destinado à mão de obra e tem naturalizada a condição de escravo, salientando que a tendência em livros didáticos anteriores à publicação dos PCN também se repetiria. Ela alerta que a única maneira de romper com o eurocentrismo presente na formação escolar brasileira seria estudar a História da África com a mesma profundidade que se estuda a História da Europa e suas influências na América.

Oliva chama a atenção para pontos muito importantes na inserção dos conteúdos sobre a África nas escolas brasileiras, apesar da presença de historiografia contemporânea sobre o tema: a falta de formação profissional dos professores e o pouco espaço destinado à África nos livros didáticos. Das vinte coleções analisadas pelo autor, apenas cinco contavam com capítulos específicos da História da África. Oliva concluiu que havia um silenciamento sobre este continente nas coleções predominando representações

⁸⁶ OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*. Ano 25, n.3, 2003, p. 421-461.

⁸⁷ Se trata do artigo MATTOS, Hebe Maria (2003). "O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil". In M. Abreu; R. Soihet, *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro, Casa da Palavra: FAPERJ, pp. 127-136.

eurocênticas, sendo “um figurante que passa despercebido em cena, sendo mencionada como um apêndice misterioso e pouco interessante de outras temáticas”⁸⁸

Em outros trabalhos⁸⁹, Oliva retoma o tema central da História da África, analisando como os conteúdos foram trabalhados nas escolas. Para o autor, as Diretrizes apontam de forma mais substancial para os temas e objetos a serem trabalhados em sala de aula, uma vez que os PCNs tinham como enfoque a África no Brasil, ou seja, valorizava a experiência africana no contexto brasileiro de formação da sociedade. Oliva alerta que nas Diretrizes há a inversão de um olhar eurocêntrico para um afrocêntrico, associado a um postulado teórico. Para o autor este não seria o caminho a seguir, pois, ele defende a busca da ampliação do foco para a diversidade cultural, racial, social e econômica do Brasil. Para a efetivação da proposta presente nas Diretrizes o tratamento da História do continente deve ser feito de forma positiva, quebrando a tendência de estereotipar as sociedades africanas. As Diretrizes trazem, de acordo com Oliva, um aspecto inédito:

a descrição pontual de objetos e temas que deveriam ser tratados na abordagem da história africana nas salas de aulas brasileiras. No caso específico da disciplina História, os autores apontam uma extensa lista de assuntos e recortes que passam por temáticas como a tradição oral e a ancestralidade, e recobrem uma larga seleção temporal e societária, se estendendo do Egito e da Núbia antigas até a África dos dias contemporâneos.⁹⁰

Se a enunciação de temas a serem trabalhados é louvável para o autor, um aspecto que ele discorda é a tendência de vincular a História da África ao estudo da história afro-brasileira. Oliva defende que o tema merece um tópico à parte, o que eu também considero relevante, em especial para deixar marcada a importância de estudar a África na sua própria trajetória, assim como

⁸⁸ OLIVA, (2003), op. cit., p. 429.

⁸⁹ OLIVA, Anderson Ribeiro. A África não está em nós: a História Africana no imaginário de estudantes do Recôncavo Baiano. *Fronteiras*. Dourados, MS, v.11, n. 20, p. 73-91, jul./dez. 2009. OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). *História*, São Paulo, n.28, v.2, p. 143-172, 2009. OLIVA, Anderson Ribeiro. Uma história esquecida: a abordagem da África Antiga nos manuais escolares de História: estudos de caso no Brasil e em Portugal (1990-2005). *Em Tempo de Histórias*. Brasília: PPG-HIS/UNB, n. 12, p. 184-200. 2008.

⁹⁰ OLIVA, (2009), op. cit., p. 156.

estudamos outras sociedades da Europa ou da Ásia. Mesmo com essa ressalva, o autor reconhece que as indicações foram um importante avanço na abordagem da História da África nas escolas.

Essas indicações relacionadas à África Antiga, resultaram em outra pesquisa na qual Oliva busca identificar a História da África nos livros didáticos.⁹¹ A fim de buscar alguns temas relevantes para o trabalho com o recorte temporal, o autor buscou indicações destacadas por historiadores⁹², de assuntos que deveriam necessários nos livros didáticos, entre eles: a origem da humanidade na África, o debate sobre as teses da “anterioridade africana” e as características de alguns Estados e Civilizações.

De fato, esses temas, se apresentam como alguns dos mais coerentes e acertados recortes de trabalho com o segmento escolar selecionado. Principalmente pelo argumento de que, para além de permitir a desconstrução das antigas teorias e postulados racistas que, com novas roupagens, ainda circulam nos dias de hoje, elas restituem aos africanos a participação efetiva na trajetória histórica da humanidade e importam para o espaço escolar um debate que teve grande importância em meio à historiografia africanista.⁹³

Essas questões, encontraram respaldo no referencial teórico da afrocentricidade apresentado no próximo capítulo desta dissertação e estão presentes em certa medida na coleção por mim analisada. As considerações sobre a forma que foram abordados e as possibilidades de trabalho em sala de aula a partir do livro didático estão descritas no terceiro capítulo, quando retomarei algumas considerações apresentadas.

Este levantamento mostrou que as pesquisas que se propuseram a analisar os livros didáticos passaram pela denúncia de estereótipos e preconceitos em relação à população negra, denunciaram o racismo, presente em textos e imagens depreciativas e buscaram compreender as representações da população negra. Mais recentemente houve uma preocupação com a análise

⁹¹ OLIVA, (2008) op. cit. p. 184-200.

⁹² Oliva se baseou nos trabalhos de Selma Pantoja, A África imaginada e a África real; Carlos Moore Wedderburn, Novas bases para o ensino de História do Brasil e Monica Lima, A África em sala de aula.

⁹³ OLIVA, (2008), op. cit., p. 186.

de conteúdos da História e cultura afro-brasileira e da História da África e da educação antirracista.

Após a promulgação da Lei nº 10.638/03, as editoras e autores, respondendo a exigências do Estado, fizeram um esforço para inserir o conteúdo, mas os avanços ainda são lentos e os estudos comprovam os limites impostos por décadas de lacunas na formação de alunos, professores e autores de materiais didáticos, o que pode ser percebido na presença da temática, mas na falta de integração da mesma com os conteúdos tradicionalmente contemplados na disciplina.

Os livros didáticos, com sua longa trajetória no ensino, estão sendo adaptados e modificados à luz das novas determinações legais e se percebe mudanças positivas no tratamento e enfoque dado ao tema, resultado das demandas de pesquisadores e dos movimentos de valorização da presença negra no Brasil, que culminaram na legislação atual.

Vale lembrar que o próprio PNLD, entre 2011 a 2017, manteve entre os critérios de exclusão das coleções, a veiculação de estereótipos e preconceitos, bem como qualquer forma de discriminação⁹⁴ e tornou obrigatória a inclusão da História e cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de História. A obrigatoriedade do ensino da História da África, pela Lei nº 10.639/03 e pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 03/04, que instituiu as DCNERER, foram incorporados nos editais do PNLD de 2011 a 2017 e tem contribuído positivamente para a valorização da História e cultura afro-brasileira e africana.

Apesar de ser um campo explorado pelos pesquisadores, a avaliação sobre a História da África nos livros didáticos ainda é pouco estudada, contudo, muitas pesquisas problematizaram a representação dos negros nos materiais. Por isso, essa pesquisa estará voltada a análise da África Antiga, no recorte estabelecido para o sexto ano do ensino fundamental.

Outro aspecto que já se mostrou relevante na problematização deste trabalho é que pesquisas que indagaram sobre a História da África nos manuais pouco ou nada apresentaram em termos propositivos, ou seja, que tipo de

⁹⁴ Desde a Constituição Federal de 1988, a discriminação contra os direitos e liberdades fundamentais e a prática de racismo são consideradas crime, de acordo com os incisos XLI e XLII do artigo 5º.

abordagem didática poderia dirimir pelo menos alguns dos problemas indicados. Este trabalho pretende enfrentar também este desafio, levando em conta a proposta de Hebe Mattos

Desenvolver condições para uma abordagem da História da África no mesmo nível de profundidade com que se estuda a História europeia e suas influências sobre o continente americano. (...) Ensinar História da África aos alunos brasileiros é a única maneira de romper com a estrutura eurocêntrica que até hoje caracterizou a formação escolar brasileira.⁹⁵

O desafio pessoal, mas também coletivo, é apresentar conhecimentos suficientes para podermos ensinar a História da África com a mesma facilidade com a qual ensinamos sobre os sumérios, os gregos e os romanos, por exemplo. Sem esquecer, porém, das reivindicações e lutas que fizeram com que este conteúdo passasse a fazer parte dos currículos das escolas do Brasil, oportunizando o conhecimento sobre a história do ensino de História da África.

⁹⁵ Mattos, Hebe Maria. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. Apud Oliva, pg. 428. OLIVA, (2003), op. cit., p. 421-461.

2. REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA

Viver sem História é ser uma ruína ou trazer consigo as raízes de outros. É renunciar à possibilidade de ser raiz para outros que vêm depois.

Joseph Ki-Zerbo

A análise do material didático selecionado, nessa dissertação teve como base, principalmente três referenciais teóricos para a História da África. O primeiro deles é a abordagem interdisciplinar proposta pelos autores da Coleção História Geral da África, publicada pela Unesco; na qual a História da África é construída e narrada a partir de sua própria experiência e valores, com a articulação de diferentes saberes e abordagens que permitem a compreensão do desenvolvimento das sociedades africanas e das contribuições africanas para a História da humanidade, sem os filtros advindos das leituras coloniais sobre o continente. O segundo são os estudos afrocentrados, que objetivam dar visibilidade a produção de conhecimento a partir do ponto de vista dos africanos e também compreender as bases teóricas e epistemológicas desse conhecimento na África e na diáspora. Por fim, buscamos em Stuart Hall e seus estudos sobre a experiência africana na diáspora, o referencial para a compreensão do lugar do Brasil e da cultura afro-brasileira nas relações com a África.

Essas vertentes foram elencadas por convergirem com o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana, cujas orientações apontam a necessidade de reconhecimento e valorização da história, da cultura e da identidade dos descendentes de africanos no Brasil, a necessidade de combater o racismo e todas as formas de discriminação, o reconhecimento do direito à educação que valorize o patrimônio cultural afro-brasileiro, a adoção de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade e o questionamento de atitudes e práticas desqualificadoras da população negra.⁹⁶

Esses referenciais foram escolhidos porque entendo que suas abordagens favorecem a compreensão de uma História da África baseada em

⁹⁶ BRASIL. MEC/SECAD. DCNERER, op. cit. p. 10-12

sua própria narrativa, possibilitando um enfoque diferenciado no ensino da temática, em especial no ensino fundamental.

Entre as diversas ações que tem espaço no ambiente escolar está a problematização dos conteúdos e o conhecimento de suas vertentes teóricas para que seja possível a efetividade das políticas afirmativas. Se não aprendemos, como alunos, a História da África, ou aprendemos uma História da África dependente, inferiorizada, marginalizada, é na busca por romper com estes estereótipos negativos que conseguiremos ensinar, como professores, outra História da África. Uma que, de acordo com as DCNERER, valorize a matriz africana, que denuncie o racismo presente na sociedade atual e explicita suas raízes históricas; que apresente as lutas dos africanos no Brasil e o papel da África em relação aos outros continentes em diversas temporalidades, abordando as civilizações, as formas de organização política e as relações culturais e econômicas.⁹⁷

2.1. História da África: qual História narrar?

O primeiro referencial foi selecionado em razão de sua relevância no contexto dos estudos sobre a História da África. Trata-se da coleção *História Geral da África*, organizada pela UNESCO, entre os anos de 1964 e o início da década de 1980, quando os primeiros volumes foram lançados, com o objetivo de apresentar um amplo panorama do continente, desde a pré-História até o fim do século XX, favorecendo a compreensão da importância das contribuições da África para a História mundial a partir de uma narrativa produzida pelos próprios africanos. A coleção foi gestada como uma demanda das novas nações africanas independentes.

Essa coleção possibilitou ainda o reconhecimento da riqueza cultural, tecnológica e simbólica do continente africano trazida por meio da diáspora para as Américas. Lançada em 2010, por meio de uma parceria entre o Ministério da Educação⁹⁸ e a UNESCO, após a aprovação das Diretrizes Curriculares

⁹⁷ Idem, p. 21-22.

⁹⁸ O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de São Carlos realizou a tradução e atualização ortográfica do material, com apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, do Ministério da Educação.

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a *História Geral da África*, foi traduzida para o português, ampliando a possibilidade de estudos, de aprofundamento e contribuindo com a elaboração de materiais didáticos diversos, e também com seu uso em sala de aula.

As características da obra, dividida em 8 volumes, com aproximadamente 800 páginas cada, cobrindo um período de mais de 3 milhões de anos, foram definidas pelo Comitê Científico Internacional, formado por 39 membros, na proporção de 2/3 de africanos e criado em 1970, para a realização do trabalho. De acordo com o Comitê, a coleção visou a qualidade e o rigor científicos, apresentou diversas correntes de pensamento e incluiu divergências de opinião; pretendeu ser uma síntese, aberta para novas publicações que oportunizassem futuras reanálise das problematizações; considerou a África como um todo, mostrando as relações históricas entre os diferentes espaços do continente e sua relação de influência e intercâmbio com outros continentes; fundamentou-se em uma grande variedade de fontes, inclusive a tradição oral e as expressões artísticas, consistindo em uma História das ideias, civilizações, sociedades e instituições; por fim, analisa a África de dentro, sendo uma História dos sujeitos africanos contada por eles próprios, com o reconhecimento do patrimônio cultural e evidenciando os fatores que contribuem para a unidade do continente⁹⁹.

Na introdução do volume I, dedicado à metodologia e ao estudo da pré-História¹⁰⁰, somos convidados a refletir sobre a ausência da História do continente, até o contexto da publicação da obra. É um convite e também uma provocação sobre a necessidade de “tomada de consciência” e da reescrita da História da África conhecida até então. Neste caso, para Ki-Zerbo, reescrever, reconstruir a História da África, não mais com uma imagem de opressão, caos, miséria, barbárie, contudo, sem ser também uma História revanche, mas de mudar a perspectiva, modificar o discurso para que a História deixe de ser mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada, oprimida. Para tal feito, o autor

⁹⁹ OGOT, Bethwell Allan, Apresentação do Projeto. In: KI-ZERBO, Joseph. *História Geral da África I: Metodologia e pré-História da África*. Brasília: UNESCO, 2010, pp. XXVII - XXX.

¹⁰⁰ KI-ZERBO, Joseph. Introdução Geral. *História Geral da África I: Metodologia e pré-História da África*. Brasília: UNESCO, 2010, p. XXXI.

aponta para o retorno à ciência, ao rigor e ao método científico, a fim de possibilitar a reconstrução da pouco conhecida História da África, que havia sido relegada a um papel muito pequeno na História da humanidade ou das civilizações.

Ora, a História é a memória dos povos. Esse retorno a si mesmo pode, aliás, revestir-se do valor de uma catarse libertadora, como acontece com o processo de submersão em si próprio efetivado pela psicanálise, que, ao revelar as bases dos entraves de nossa personalidade, desata de uma só vez os complexos que atrelam nossa consciência às raízes profundas do subconsciente. Mas para não substituir um mito por outro, é preciso que a verdade histórica, matriz da consciência desalienada e autêntica, seja rigorosamente examinada e fundada sobre provas.¹⁰¹

Nesse sentido, as fontes históricas e a metodologia se apresentam como questão central para os estudos sobre a África. Para o autor, a singularização excessiva, bem como a tendência de seguir normas estrangeiras, devem ser evitadas. Pois, há necessidade de rever métodos, técnicas e estratégias para a reconstrução histórica, dadas as características próprias do continente. Assim, uma abordagem interdisciplinar, abarcando os conhecimentos arqueológicos, geográficos, antropológicos, etnológicos, linguísticos, sociológicos e de tecnologias somam-se aos estudos históricos, baseados em fontes escritas, arqueológicas e da tradição oral, para a compreensão das relações históricas possíveis entre as sociedades africanas.

Joseph Ki-Zerbo elenca quatro princípios básicos para a pesquisa que se fazia pioneira naquele momento: a interdisciplinaridade; a História vista a partir da África; a História dos povos africanos em seu conjunto e o interesse nas civilizações, instituições e estruturas.

Em relação ao princípio da interdisciplinaridade, o autor problematiza a concepção de tempo africano, que, sem deixar de ser baseado no princípio da causalidade, no qual o acontecimento é resultado de um fato anterior, é

aplicado de acordo com normas originais, em que o contágio do mito impregna e deforma o processo lógico; em que o nível econômico elementar não cria a necessidade do tempo demarcado, matéria-prima do lucro; em que o ritmo dos trabalhos

¹⁰¹ KI-ZERBO, Op. cit, p. XXXII.

e dos dias é um metrônomo suficiente para a atividade humana; em que calendários, que não são nem abstratos nem universalistas, são subordinados aos fenômenos naturais (lunações, sol, seca), aos movimentos dos animais e das pessoas. Cada hora é definida por atos concretos.¹⁰²

Assim, o tempo é marcado, em cada sociedade, por ritmos diversos, que organizam a vida social e qualificam os indivíduos a determinados papéis. Por isso a dificuldade de montar cronologias gerais, com precisão matemática, e a necessidade de buscar diferentes campos do conhecimento para a organização dos eventos. A datação dos eventos em África depende de um esforço interdisciplinar, que terá como resultado aproximações, mas, segundo Ki-Zerbo, essa flexibilidade não deve ser impeditiva para a construção da História da África. Pois esta noção de tempo reflete as características das sociedades tradicionais e responde às suas necessidades reais.

O segundo princípio, a História vista da África, olhar de dentro para fora, para assim valorizar o intercâmbio com os outros continentes, colocando em destaque a consciência de si mesmo e o direito à diferença. Desta forma, não são negadas as conexões históricas, mas analisadas os intercâmbios recíprocos e as influências multilaterais, e nesse movimento terão destaque as contribuições positivas africanas para o desenvolvimento da humanidade. O autor denomina esta atitude como um “exercício vital de memória coletiva que varre o campo do passado para reconhecer suas próprias raízes”¹⁰³.

Para o terceiro princípio, a totalidade da História africana, o autor pontua que não é caso de desconsiderar os laços com outros continentes, mas de se compreender que os fatores com maior destaque não devem ser aqueles ligados à colonização, e sim aos fatores comuns e intercâmbios milenares de homens, mercadorias, técnicas e culturas, apresentado a história dos povos africanos em seu conjunto¹⁰⁴.

Por fim, a tarefa primordial, posta por Ki-Zerbo para a definição do papel original da África, é o estabelecimento de fatos-chave, mas com foco no que ele postula como quarto princípio, que demanda uma opção metodológica interdisciplinar: o interesse nas civilizações, instituições e estruturas, com suas

¹⁰² KI-ZERBO, Op. cit, p. LI.

¹⁰³ Idem, p. LIII.

¹⁰⁴ Idem, p. LIV.

“técnicas agrárias e de metalurgia, artes e artesanato, circuitos comerciais, formas de conceber e organizar o poder, cultos e modos de pensamento filosófico ou religioso, técnicas de modernização, o problema das nações e pré-nações, etc”¹⁰⁵.

São estes princípios que orientaram a coleção História Geral da África, que juntamente com os referenciais teóricos que seguem, permitiram a análise que realizamos do material didático. Inspirada na questão “*O que sabemos sobre a África?*” formulada por Anderson Ribeiro Oliva, buscarei analisar a que África os alunos têm acesso a partir dos conteúdos do livro didático analisado

A coleção História Geral da África abriu novas possibilidades para pensar e conhecer este continente e suas relações com outros povos e nações, numa perspectiva interdisciplinar, apresentando um recorte cronológico que leva em conta a dinâmica interna, como indicado por Ki-Zerbo: pré-História da África, África antiga (VIII milênio a. C à século VII); África do século VII ao XI; África do século XII ao XVI; África do século XVI ao XVIII; África do século XIX à década de 1880; África sob dominação colonial, 1880-1935; África desde 1935.

São inúmeras as contribuições dessa obra coletiva para o ensino, especialmente para se repensar sobre o que foi ensinado sobre o continente nas escolas brasileiras. Como já abordado no Capítulo 1 dessa dissertação, a contribuição dos africanos e afro-brasileiros na História do Brasil apenas muito recentemente se incorporou nos currículos escolares, em razão das lutas dos movimentos negros e das pressões pela inclusão da temática na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e sua regulamentação através da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. As abordagens sobre a História da África, desde o período da pré-História até a contemporaneidade, apresentadas por diversos autores, com vinculações teóricas e metodológicas diversificadas, podem ser objeto de problematização em recortes temporais específicos, bem como, podem se articular em estudos temáticos ou regionais. Tomando os princípios orientadores da coleção é possível ampliar o conhecimento sobre alguns conceitos, como memórias e fontes históricas, valorizando as fontes orais e relacionando-as às experiências dos afro-brasileiros. Além disso, um trabalho

¹⁰⁵ KI-ZERBO, Op. cit, p. LVI.

interdisciplinar pode favorecer a compreensão da África como um espaço diverso, no qual os modos de vida e experiências não dependeram do colonizador, mas se construíram com uma identidade específica. Assim, as artes visuais, os modos de construir moradias, os recursos naturais disponíveis, as tecnologias, as relações simbólicas com o sagrado, a memória, os mitos e lendas, entre outros temas, podem ser apresentadas em articulação com outros conteúdos e disciplinas, favorecendo uma compreensão da matriz africana e a valorização da África como berço da humanidade, desconstruindo a ideia de que a civilização é atributo das sociedades europeias.

2.2. Afrocentricidade: um paradigma

As velhas ideias estereotipadas, que colocavam a
África praticamente à margem do Império de Clio,
estão agora completamente modificadas.
Théophile Obenga

Aos estudos africanos pós-coloniais, que tiveram como grande marco a organização da coleção História Geral da África, somaram-se os intelectuais que propuseram uma linha teórica e metodológica baseada no conceito de afrocentricidade. Este novo paradigma, teve suas raízes em estudos anteriores, mas tem como marco a publicação da proposta teórica de Molefi Asante, apresentada no livro *Afrocentricity: the theory of social change*, de 1980. Os autores¹⁰⁶ que defendem a afrocentricidade, são herdeiros¹⁰⁷ de uma linha de pensamento que tinha como objetivo a valorização da experiência africana e de

¹⁰⁶ Entre estes autores podemos destacar Molefi Kete Asante, Charles Finch III, Katherine Bankole, Wade Nobles, Mekada Graham, Asa G. Hilliard III, Maluna Karenga, Théophile Obenga, Maulana Karenga, Reiland Rabaka, Elisa Larkin Nascimento e Vania Maria da Silva Bonfim.

¹⁰⁷ Para os pesquisadores do campo, que desde de sua origem se mostrou interdisciplinar, muitos trabalhos se inseriam na proposta teórica denominada mais tarde como afrocentricidade e serviram como referência para os estudos. O maior expoente foi Cheikh Anta Diop. Outros autores apresentaram, em sua época importantes pesquisas que iriam influenciar o campo como, Anténor Firmin, Phillis Wheatley, Jupiter Hammon, W. E. B. Du Bois, Marcus Garvey, Joel Augustus Rogers, Carter G. Woodson, William Leo Hansberry, Carlos Moore, George G. M. James, Frank Snowden, Chancellor Williams, John Henrik Clarke, Yosef Bem-Jochannan, Ivan Van Sertima bem como os brasileiros Abdias Nascimento, Esperança Garcia, Maria Firmina dos Reis. O histórico da formação do campo de pesquisa se encontra em FINCH III, Charles S.; NASCIMENTO, Elisa L. Abordagem afrocentrada, História e evolução. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 37-69.

sua cultura milenar, assim como a interpretação da experiência diaspórica sem as distorções oriundas do etnocentrismo. A abordagem afrocentrada propõe novas formas de articular o estudo, a pesquisa e o conhecimento acerca da histórica africana a partir da pluralidade de metodologias, sejam elas multi, inter ou transdisciplinares.

Na construção de suas bases epistemológicas, diversos autores utilizaram o termo *Africana*, ao longo do século XX, relacionado à experiência africana. O pioneiro foi W. E. B. Du Bois, no projeto *Encyclopedia Africana*, para se referir aos povos afrodescendentes em todo o mundo e à metodologia plural dos estudos do campo.¹⁰⁸ O campo de estudos propôs uma metodologia capaz de colocar os africanos como protagonistas de sua História e cultura e se forma nos anos de 1970, liderada por intelectuais negros, que contestam estudos dominados por brancos que frequentemente disseminavam as teses colonialistas a respeito da África. Para estes intelectuais, era necessário tirar a África deste foco e valorizar sua produção cultural. A compreensão da postura política de resistência à hegemonia dos estudos coloniais que tratavam a experiência africana a partir de pressupostos ocidentais, foi uma das missões desses intelectuais¹⁰⁹ para a construção de um novo paradigma. Segundo Charles S. Finch III e Elisa Larkin Nascimento:

Uma missão da abordagem afrocentrada recente é desvelar e estudar essa produção negada e escamoteada por um Ocidente que se auto-denominou o único dono da ciência. Outra missão é levantar, estudar e articular as bases teóricas e epistemológicas das expressões atuais da matriz africana de conhecimento, como a filosofia religiosa tradicional. A característica principal e o foco central dessas suas missões é a agência dos africanos na própria narrativa.¹¹⁰

¹⁰⁸ De acordo com Reiland Rabaka, o termo *Africana*, utilizado por W.E.B. Du Bois, em 1909, e depois retomado por vários intelectuais ao longo do tempo, possui diferentes significados conceituais, nos campos político, social, históricos, cultural, filosófico e físico, no entanto, possui a característica de ter sido usado, por mais de um século, por ativistas e intelectuais que o tem empregado para indicar os “mundos-de-vida dos africanos continentais e diaspóricos, bem como as experiências vivenciadas por eles. RAKABA, Reland. Teoria crítica *Africana*. In: NASCIMENTO, (2009) op. cit., p. 139.

¹⁰⁹ Em relação ao campo de pesquisa os principais organizadores foram Asante, Karenga, Nobles, Hilliard III, de acordo com Finch III e Nascimento. In: NASCIMENTO (2009) op. cit. p. 65-67

¹¹⁰ Idem, p. 42.

Uma proposta epistemológica afrocentrada leva em conta o lugar, ou seja, a África e a diáspora, ao abordar os diferentes campos de atuação dos africanos, trazendo estes sujeitos como atores periféricos, mas como sujeitos que atuam a partir de uma experiência centrada em seu lugar. Para Asante, “a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos.”¹¹¹

Para isso, defendem a necessidade de uma produção acadêmica afrocentrada, que deslocasse a África da submissão colonialista e a recentrasse no debate. Desta forma, a afrocentricidade surge como um processo de tomada de consciência do processo histórico eurocentrado das relações humanas em seus campos político, econômico, desvelando a opressão sofrida pelos povos africanos e da diáspora, bem como reconhecendo as vitórias conquistadas por eles e propondo uma reorientação e uma recentralização da *agência* dos povos africanos e diaspóricos, a fim de que os sujeitos ajam como agentes e não como vítimas ou dependentes.

Para essa teoria, a *agência* “é a capacidade de dispor de recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana.”¹¹² A ausência da *agência* ou a *desagência* implica na condição de marginalidade que, de acordo com Asante, é sua pior forma, a marginalidade de sua própria História.

Os africanos têm sido negados no sistema de dominação racial branco. Não se trata apenas de marginalização, mas de obliteração de sua presença, seu significado, suas atividades e sua imagem. É uma realidade negada, a destruição da personalidade espiritual e material da pessoa africana. O africano deve ser consciente, estar atento a tudo e procurar escapar da exclusão. (...) No interior da proposta afrocentrada não há sistemas fechados, ou seja, não existem ideias vistas como absolutamente fora dos limites da discussão e do debate. Assim, o emprego da afrocentricidade na análise ou na crítica abre caminho para o exame de todos os temas relacionados ao mundo africano.¹¹³

¹¹¹ ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO (2009), op. cit., p. 93.

¹¹² Idem, p. 94.

¹¹³ Idem, p. 95.

O autor explica que a localização é um conceito importante pois o lugar onde se situa a mente irá determinar a posição de uma pessoa como central em relação ao mundo africano. Nesse sentido, para Asante, não é necessário ser africano para fazer uma análise afrocentrada, mas é necessário ter a capacidade de olhar os fenômenos do ponto de vista dos próprios africanos, respeitando a localização, ou seja, “o lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa em dado momento da História”.¹¹⁴

Reiland Rabaka, salienta que são muitos os intelectuais afrocentristas, com agendas e credos diversos, contudo, defendem uma abordagem dos conhecimentos orientada pela História, cultura e filosofia *Africanas*.

Um dos pesquisadores e intelectuais que trouxe importantes contribuições ao campo de pesquisa foi Cheik Anta Diop, especialmente com sua produção *Nações negras e cultura* sobre a origem africana da civilização egípcia, publicada na década de 1950 e depois complementada por outras pesquisas importantes que introduziram novas abordagens para o estudo do continente. Diop situa a sua jornada na luta política pela independência da África, a partir dos anos de 1940, e explica que desde seu primeiro artigo:

As ideias sobre a História Africana, o passado e o futuro de nossas línguas, a sua utilização nos domínios científicos mais avançados como na educação em geral, os nossos conceitos sobre a criação de um futuro Estado federal, continental ou subcontinental, nossos pensamentos sobre as estruturas sociais Africanas, sobre estratégia e táticas na luta pela independência nacional, e assim por diante, todas essas ideias foram claramente expressas no referido artigo. Como seria posteriormente visto, no que diz respeito ao problema da independência política do continente, os políticos Africanos de língua Francesa levaram seu próprio bom tempo antes de admitirem que este fosse o caminho político certo a seguir. (...)

O conceito cultural especialmente irá reclamar a nossa atenção aqui; o problema foi colocado em termos de restauração da personalidade Africana coletiva nacional. Foi particularmente necessário evitar a armadilha da facilidade. Poderia parecer muito tentador iludir as massas envolvidas em uma luta pela independência nacional, tomando liberdades com a verdade científica, revelando um mítico, passado embelezado. Aqueles que nos seguiram em nossos esforços por mais de 20 anos sabem agora que este não foi o caso e que esse medo permaneceu sem fundamento.¹¹⁵

¹¹⁴ Idem, p. 96.

¹¹⁵ DIOP, Cheikh Anta. *A origem africana da civilização: mito ou realidade*. USA: Library of Congress, 1974. Prefácio. s/p.

Outro pesquisador de grande importância na produção que tem a afrocentricidade como paradigma é Théophile Obenga, cuja formação múltipla expressa o espírito de sua diretriz teórica. Historiador, linguista e classicista, seus estudos abarcam filosofia, história, ciência, língua e geometria. Foi um dos intelectuais que participou da coleção História Geral da África, com um capítulo¹¹⁶ dedicado às fontes e técnicas, explicitando a grande variedade de fontes que existem para o estudo do passado africano. Em seu texto fica clara a opção teórica pela afrocentricidade como uma metodologia em construção com possibilidades de articulação de diversos campos do conhecimento. A indicação de fontes de diversas naturezas, a articulação de métodos e cruzamento de fontes são prerrogativas apontadas para o trabalho de pesquisa no continente.

Quanto mais os fundamentos da História africana se tornam conhecidos, mais essa História se diversifica e se constrói de diferentes formas, de modo inesperado. Há cerca de quinze anos produziu-se uma profunda transformação dos instrumentos de trabalho e hoje se admite de bom grado a existência de fontes utilizadas mais particularmente para a História africana: geologia e paleontologia, pré-História e arqueologia, paleobotânica, palinologia, medidas de radiatividade de isótopos capazes de fornecer dados cronológicos absolutos, geografia física, observação e análise etno-sociológicas, tradição oral, linguística histórica ou comparada, documentos escritos europeus, árabes, hindus e chineses, documentos econômicos ou demográficos que podem ser processados eletronicamente.¹¹⁷

Para Obenga, o trabalho do historiador visa não apenas estabelecer fontes e sim “se apropriar, através de uma sólida cultura pluridimensional, do passado humano”.¹¹⁸ Assim como ele, outros intelectuais ligados à abordagem, encontram na defesa da pluralidade um marco para os estudos da herança africana. O campo de estudos *Africana*, segundo Finch e Nascimento,

teria abrangência ampla e plural, definindo sua *epistème* como a filosofia, o *èthos*, o *noos* do mundo africano e tendo como objetivo estudar a vida e a cultura dos povos africanos em todos os tempos

¹¹⁶ Trata-se do capítulo 4, do volume I, intitulado Fontes e técnicas específicas da História da África – Panorama Geral.

¹¹⁷ OBENGA, T. Fontes e técnicas específicas da História da África – Panorama Geral. In: KIZERBO, op. cit., p.59-60.

¹¹⁸ OBENGA, op. cit, p. 60.

e todas as regiões do mundo.¹¹⁹

A posição dos intelectuais da afrocentricidade de tratar o campo de pesquisa como uma questão de localização, trazendo para o centro o que e quem estava à margem da experiência histórica pautada por um ponto de vista eurocêntrico, colabora para a realocação dos africanos, para a reorientação a uma posição centrada. Para Asante, esse processo criaria uma nova realidade e oportunizaria a abertura das mentes dos africanos. Sobre a publicação de sua obra *Afrocentricidade*, em 1980, ele diz que o objetivo

era desferir um golpe na falta de consciência – não a falta de consciência apenas da opressão que sofremos, mas também das vitórias possíveis. Seria concebível analisar relações humanas, interações multiculturais, textos, fenômenos e eventos, bem como a libertação africana, da perspectiva de uma nova orientação para os fatos.

O propósito foi, desde sempre, criar espaço para seres humanos conscientes que, estando centrados, se comprometem com o equilíbrio mental. A ideia de conscientização está no centro da afrocentricidade por ser o que a torna diferente de africanidade. Pode-se praticar os usos e costumes africanos sem por isso ser afrocêntrico. *Afrocentricidade é a conscientização sobre a agência dos povos africanos*. Esta é a chave para a reorientação e a recentralização, de modo que a pessoa possa atuar como agente, e não como vítima ou dependente. [Grifo no original]¹²⁰

Para o desenvolvimento de um projeto afrocêntrico, Asante sustenta algumas características, entre as quais a localização tem grande importância. Nesse sentido, a localização é um lugar psicológico, cultural, histórico, no qual um indivíduo opera sua relação com o mundo. Essa localização pode ser central ou marginal; sendo marginal, o indivíduo está deslocado e operando a partir da experiência do opressor. Formando o aparato conceitual afrocêntrico, baseado na convicção de que a História, cultura e ancestralidade determinam a identidade, Ama Mazama, explica alguns conceitos-chave, que se articulam e complementam.

o conceito de *centro* (também *localização*, *lugar*) ocupa, como se poderia esperar, uma posição fundamental no aparato conceitual

¹¹⁹ FINCH III; Nascimento, Op. cit. p. 65.

¹²⁰ ASANTE, Molefi Kete. *Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar*. In: FINCH III; NASCIMENTO, op. cit. p. 94.

afrocêntrico. Baseia-se essencialmente na convicção de que a História, a cultura e a ancestralidade determinam nossa identidade. Esta por sua vez, determina nossa localização, nosso centro, nosso lugar na vida, tanto material quanto espiritual. Conceber-se de uma forma compatível com sua História, cultura e ancestralidade é estar centrado, ou proceder a partir de seu centro. Por outro lado, o *deslocamento* ocorre quando alguém apreende a realidade pelo centro de outro grupo. Por exemplo, não é incomum que africanos da diáspora viajem para a Europa como se tivessem uma conexão cultural ou histórica especial com esse lugar, enquanto viajar para a África não lhes ocorre sequer como opção, muito menos como imperativo. Embora seja razoável que os descendentes de europeus tenham uma ligação especial com a Europa, com base em sua realidade histórica, cultura e ancestral, tal ligação é altamente problemática para os africanos, ilustrando muito bem o que significa deslocamento. Tal comportamento só demonstra aceitação da Europa como centro do mundo, e as implicações dessa aceitação vão muito além do mero aspecto físico de uma viagem a esse continente. Pois, embora os africanos possam voltar fisicamente da Europa, a verdade é que sua psique ainda não voltou para o seu lar, a África. A *relocação* ainda está para ocorrer.¹²¹

O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana vem ao encontro da valorização dos elementos culturais africanos, assumindo compromisso com uma nova narrativa da História da África, com a valorização da experiência africana na diáspora, assim como com a defesa de uma nova orientação para os fatos, na qual a conscientização está no centro da atuação política, como defendida por Asante, que define como afrocentrista quem está preocupado em proteger e defender os valores e elementos culturais como parte do projeto humano.¹²² Desse ponto de vista, as citadas Diretrizes colocam a luta e a resistência como temas caros ao ensino e reafirmam a centralidade da noção de identidade e valorização da cultura afro-brasileira, entendida aqui como parte da diáspora que se articula no conceito de Africana. Entre as estratégias educacionais para o fortalecimento das identidades, valorização da História e cultura afro-brasileira a africana e combate ao racismo, são necessárias

¹²¹ MAZANA, Ama. A afrocentricidade como um novo paradigma. *In*: NASCIMENTO, (2009). op. cit., p.121-122.

¹²² ASANTE, Molefi K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (2009). op. cit., p. 97

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da História e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras.¹²³

De acordo com Asante, na visão afrocêntrica todo o conhecimento deve ser emancipador¹²⁴. Nesse sentido, o conhecimento da História da África, a partir de uma perspectiva afrocêntrica, pode contribuir para desmitificar algumas representações da África, relocalar os sujeitos e contribuir para a valorização da cultura de matriz africana no Brasil.

Alguns estudos pautados na abordagem afrocentrada podem auxiliar na compreensão da importância do continente africano no desenvolvimento da humanidade. Retomamos das formulações de Cheikh Anta Diop algumas teses, apresentadas por Finch, que se articulam com os conteúdos do sexto ano do Ensino Fundamental, considerando que o recorte temporal para esta série privilegia os conteúdos da Antiguidade:

1. **A humanidade começou na África** e, segundo o modelo monogenésico da origem humana, todas as outras raças emergiram relativamente tarde como ramos do tronco africano em função de mudanças climáticas e ambientais ocorridas em várias partes do mundo durante a última Era Glacial.
2. **O Antigo Egito foi uma civilização negro-africana** em todos os aspectos essenciais, desde o período pré-histórico até a conquista romana no ano 30 a.C.
3. **A origem dos povos da África Ocidental remonta ao vale do rio Nilo**, e essa marca original, embora tenha sido alterada, jamais desapareceu.
4. **O mundo semita é uma fusão de imigrantes caucasoides ou arianos com negros autóctones já estabelecidos na Ásia Ocidental** que não começou antes de 5000 a.C.
5. **Houve dois berços do desenvolvimento humano nos tempos pré-históricos: o berço sul e o berço norte.** (...)
6. **A ciência, a medicina, a filosofia, a arquitetura, a engenharia e a arte civilizada surgiram primeiro no vale do rio**

¹²³ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 03/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: MEC/SECAD, 2004, p. 16.

¹²⁴ ASANTE, Molefi K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, (2009), op. cit., p. 94.

Nilo e acabaram sendo transmitidos pelos minoicos (Creta) à Grécia continental, estimulando a ascensão da civilização no norte do Mediterrâneo.

7. Os reinos pré-coloniais da África Ocidental desenvolveram sistemas de governo e formas de organização social altamente sofisticados que permaneceram até o século XIX.

8. Há uma unidade cultural entre toda a África Negra, apesar de diferenças superficiais entre as diferentes sociedades. (Grifo no original)¹²⁵

Entendo que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, apresenta um espaço propício para uma abordagem afrocentrada e que estas teses fornecem subsídio teórico para, no próximo capítulo, analisar um material didático destinado ao sexto ano, buscando compreender qual paradigma é apresentado aos alunos, e como pode contribuir com a desconstrução de preconceitos em relação à matriz africana e à História da África, relocando o lugar do continente na História da humanidade.

É preciso dizer que este é um exercício a partir de uma coleção didática, que espero que possa servir de inspiração para os colegas professores ao analisar seus materiais de uso cotidiano e produzir novos, trazendo para o debate elementos da cultura africana e percebendo-os como constituintes da História universal da humanidade.

Nesse sentido, é possível ampliar os conteúdos do livro didático com a inserção de temas, conceitos e pressupostos de uma linha de pensamento teórico e metodológico não abordado no material – por questões de escolha de recorte e conteúdos – que favoreçam um diálogo necessário com as demandas da sociedade brasileira, abordando a História e Cultura Afro-brasileira a partir de uma análise afrocentrada.

2.3. Stuart Hall: deslocamento como experiência na diáspora

Em qualquer caso, as culturas sempre se recusaram a ser
perfeitamente encurraladas dentro das fronteiras nacionais. Elas
transgridem os limites políticos.
Stuart Hall

¹²⁵ FINCH III, Charles S. Cheikh Anta Diop confirmado. *In*: NASCIMENTO, (2009), op. cit., p. 76-77.

Stuart Hall é considerado por muitos intelectuais o pai dos Estudos Culturais, mas ele rejeitou essa paternidade, colocando esse campo como uma produção coletiva e uma área transdisciplinar. Gestado no contexto dos movimentos sociais e culturais, como feminismo, os estudos multiculturais, os estudos pós-coloniais, entre outros, Hall identifica os Estudos Culturais como mais um fio na trama destas relações. Leitor voraz de diversos autores, como indica Liv Sovik, alinhados às mais diversas teorias e linhas de pensamento, sua produção subsidiou discussões de gênero, raça e etnia, cultura popular, identidade, hibridização, entre outros. As ideias são sementes para problematizações sobre diversos temas da modernidade e globalização, pois surgiam de situações concretas, sendo intervenções na realidade concreta. Sua marca foi o hibridismo cultural.

Nascido na Jamaica, mudou-se para a Inglaterra, em 1951, onde desenvolveu seus estudos na Universidade de Birmingham. Sua biografia marcou a temática de sua obra, pois sua experiência de caribenho, migrado antes da independência o colocou na metrópole colonizadora. O desenvolvimento da noção de *in-between*, presente em seus escritos, o estatuto de não se sentir completamente em casa, fosse na Jamaica ou na Inglaterra, vem de sua experiência diaspórica, que ele considera como uma dupla diáspora: a da escravidão colonial e a da experiência na metrópole. Para ele a experiência jamaicana foi marcada por uma resistência cultural, que tinha na África a sua origem, mas era uma África imaginária e metafórica, pois havia sido filtrada pela experiência caribenha. Foi nesse sentido que Hall falou em deslocamento, um sentimento experimentado por muitos intelectuais caribenhos no fim do Império.

Todos estavam tentando o mesmo tipo de fuga da sociedade colonial (...) não para outro lugar, direto para o coração do próprio deslocamento, para o que lhe havia à distância, des-locado, tirado de casa [*unhomed*]. E quando digo “deslocado”, estou falando de coisas sérias. Estou falando de nunca sentir ligado às expectativas que minha família tinha a meu respeito; o tipo de pessoa que deveria me tornar, o que deveria fazer com minha vida. E um deslocamento do povo – da massa de jamaicanos.¹²⁶

¹²⁶ HALL, Stuart. Apud. SOVIK, LIV. Stuart Hall a partir do Brasil. *Anais do XXIII Encontro Anual da Compós*. Universidade Federal do Pará, 27 a 30 de maio de 2014, p. 4. Disponível em: < http://compos.org.br/encontro2014/anais/Docs/GT09_EPISTEMOLOGIA_DA_COMUNICACAO/composbele_mlivsovik_2212.pdf >. Acesso em: 01 Out 2018.

Considero que é pertinente colocar em relação ao deslocamento tal como Hall o define e o conceito de deslocamento defendido pelos intelectuais que preconizam a Afrocentricidade. Para Hall, sua experiência na Inglaterra implicava uma adaptação infinita às culturas mais poderosas, o deslocamento se torna um conceito palpável na diáspora, pois as pessoas não estão mais no seu local de origem. Para os afrocentristas há um compromisso com o lugar do africano como sujeito, colocando no centro do debate sua experiência como agente, ou seja, aquele que, segundo Asante, age de forma independente em função de seus interesses.¹²⁷ É a partir do reconhecimento da agência que os sujeitos podem compreender o deslocamento, ou seja, a apreensão da realidade pelo centro de outro grupo¹²⁸, que não o seu, com suas experiências, cultura, história e ancestralidade. Nesse sentido o deslocamento não é necessariamente uma situação real de localização, mas de apreensão da realidade pelo ponto de vista do outro.

Hall defendia que o deslocamento contribuía para a formação de múltiplas identidades¹²⁹ e levou seus estudos para a compreensão da experiência na diáspora. Em entrevista à Heloísa Buarque de Hollanda e Liv Sovik, Hall comenta que há novas diásporas decorrentes das migrações.

a diáspora torna-se um conceito crítico no contexto político da globalização. Dá conta de como é possível que uma cultura sobreviva, estabeleça relações, não se volte para defesas fundamentalistas, e tampouco se perca, tornando-se apenas simulacro e cúmplice do Ocidente. Neste sentido as diásporas são, sobretudo, um extraordinário laboratório cultural onde as tentativas de sobrevivência e as contra-negociações são trabalhadas e experimentadas.¹³⁰

Em seu artigo, compilado de uma palestra proferida em 1998, *Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior*, o autor apresenta algumas considerações que me parecem interessantes para pensar o ensino. Em primeiro lugar, ele lembra que o termo África é uma construção moderna, que se refere a

¹²⁷ ASANTE, op. cit, p. 94.

¹²⁸ MAZAMA, op. cit. p, 122.

¹²⁹ HALL, Stuart. *Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior*. In: Sovik, Liv. (org.) *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013, p. 29.

¹³⁰ HALL, Stuart. Entrevista à Heloísa Buarque de Hollanda e Liv Sovik. Disponível em: <<https://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/entrevista-jb-stuart-hall/>>. Acesso em 01 Out 2018.

um território e seu povo cujo ponto de origem comum era o tráfico de pessoas. Se é nesse lugar que os povos se originam, é na América – Hall trata do Caribe, mas seus exemplos também servem para o Brasil – que eles se encontram, a partir de um processo chamado “zona de contato”, que aglutina sujeitos isolados anteriormente, numa perspectiva dialógica no “interior de relações de poder radicalmente assimétricas”.¹³¹ No entanto é possível perceber elementos rastreadores básicos da África nas sociedades da diáspora, que se destacam nas semelhanças com as quais as pessoas deslocadas organizaram sua experiência na América. No entanto as diferenças são também parte das identidades negras diaspóricas e não podem ser desconsideradas, pois é nesse duplo eixo simultâneo que percebemos a História da formação das identidades culturais negras e de suas transformações num processo híbrido e heterogêneo que a experiência da diáspora engendra.

Os intercâmbios e as trocas culturais que estão presentes na dinâmica da diáspora formaram as identidades diversas, por isso, para Hall, não existe o sujeito negro essencial, pois as identidades culturais são construídas dentro da representação, em contextos específicos. Nesse sentido, a abordagem de Hall se aproxima das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, quando esta propõe o conhecimento das lutas e do reconhecimento da complexidade que envolve o processo de construção de identidades no Brasil, especialmente em relação ao trabalho escolar dos conceitos de identidade cultural e do reconhecimento do patrimônio material e imaterial de matriz africana.¹³²

No próximo capítulo, analisarei o livro didático História e Sociedade, de Alfredo Boulos Júnior, à luz dessas teorias, tentando compreender a vinculação das abordagens aos métodos e pressupostos ligados à matriz africana, seja nos conteúdos diretamente articulados ao Brasil, como identidade, cultura afro-brasileira, memória e patrimônio, como também aos conteúdos que tratam da História da África buscando identificar que África é representada e como ela se articula à experiência da diáspora, pois como alerta Hall, devemos retrabalhar a África na trama da diáspora não por estarmos

¹³¹ HALL, (2013), op. cit., p. 34.

¹³² BRASIL. MEC/SECAD. DCNERER, op. cit., p. 11.

ligados ao nosso passado e herança africanos por uma cadeia inquebrantável, ao longo da qual a cultura africana singular fluiu imutável por gerações, mas pela forma como nos propusemos a produzir de novo a “África”.¹³³

Assim, como preconiza o autor, cabe interpretar o que a África pós-diáspora pode significar para os povos envolvidos no processo, o que a África significou para o Novo Mundo, com seu sincretismo colonial, bem como de que forma esse continente forneceu recursos de sobrevivência e Histórias alternativas ao domínio colonial. Nesse contexto, a cultura afro-brasileira deve buscar na tradição a produção de novos sujeitos.

Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar.¹³⁴

Para o ensino, as concepções que neste capítulo retomamos – as que orientaram a produção da Coleção História Geral da África, as que foram preconizadas pelos intelectuais engajados na ideia da afrocentricidade e as vinculadas à categoria da diáspora formulada por Stuart Hall - podem contribuir na percepção e na reconstrução de uma identidade e cultura afro-brasileira positiva, uma vez que se reconheça a importância da África na História da humanidade e na formação da sociedade nacional.

No próximo capítulo apresentarei a análise dos conteúdos de História da África em um livro didático, indagando: quais abordagens historiográficas prevalecem na apresentação desses temas? Que períodos históricos são privilegiados e como estão organizados? Quais regiões da África merecem destaque? Quais sujeitos históricos africanos são privilegiados? Os africanos são vistos como sujeitos capazes de produzir significados para suas experiências? Como podemos ampliar o conteúdo do livro didático articulando os modelos teóricos apresentados?

¹³³ HALL, (2013), op. cit., p. 44

¹³⁴ Idem, p. 49.

3. ÁFRICA EM UMA COLEÇÃO DIDÁTICA: ANALISANDO ABORDAGENS E CONSTRUINDO PROPOSIÇÕES

Neste capítulo tratarei da maneira como a História da África foi abordada em um volume – destinado ao 6º Ano de uma coleção didática. Trata-se da *Coleção História: Sociedade e Cidadania* de Alfredo Boulos Júnior, publicada pela editora FTD e participante dos PNLD nas edições de 2011, 2014 e 2017. A coleção, como já comentado anteriormente, foi a mais vendida nas três edições do programa.

Primeiramente, farei uma descrição mais geral da coleção e de cada um de seus volumes. Depois, me debruçarei sobre a análise propriamente, dedicando-me sobretudo a examinar como o material dedicado ao 6º Ano apresenta a África e como ela se vincula aos referenciais teórico-metodológicos selecionados e apresentados no Capítulo 2 desta dissertação. Procurarei também fazer algumas proposições para complementação do material, tendo em vista os mesmos referenciais.

3.1 Um olhar sobre a coleção e seus volumes

Após observar as três coleções, comparando seus conteúdos, verifiquei que não existem mudanças significativas nos textos e seções entre elas e selecionei a edição de 2015, que foi inscrita no Edital de 2017, para realizar a análise, por ser a mais recente.

A coleção é organizada pela cronologia, tendo como orientação a divisão quadripartite e contempla da pré-história até a contemporaneidade, finalizando os estudos na primeira gestão do governo de Dilma Rousseff. Percebe-se que a estrutura da coleção para as diferentes séries, apesar da organização pelo modelo quadripartite utiliza alguns recortes temporais mais amplos, para dividir o conteúdo em séries, o que pode ser percebido pela seleção destes. Assim, o exemplar do 6º Ano inicia com questões introdutórias de cunho teórico sobre história, cultura e, a partir de então, a narrativa trata das ações da humanidade, com um recorte temporal que se inicia na pré-história e encerra na desagregação do Império Romano, com foco no Império Bizantino, passando rapidamente pela

ascensão e queda de Constantinopla em 1453. No 7º Ano, o recorte inicia com a formação da Europa Ocidental com os francos e encerra no título Economia Açucareira do Brasil Colonial, abrangendo a Idade Média e a Moderna. No 8º ano, o título Luta e Resistência dos Africanos no Brasil inaugura os conteúdos que se encerram com o estudo da Europa no século XIX, incluindo a Idade Moderna e a Contemporânea. E, por fim, o 9º ano abarca o estudo da Industrialização e do Imperialismo até os governos mais recentes do Brasil, finalizando com o período da presidenta Dilma.¹³⁵

A África, sua História, as relações com outros, a diáspora, os africanos na América e as influências no Brasil são aspectos contemplados nos seguintes títulos:

Relação de títulos relacionados à África e africanos na Diáspora na coleção História: Sociedade & Cidadania, de Alfredo Boulos Júnior. Editora FDT, 2015.	
6º Ano	<p>Unidade 1: História, cultura e patrimônio; Capítulo 2 – Cultura, Patrimônio e Tempo</p> <p>Unidade 2: O legado dos nossos antepassados Capítulo 3 – Os primeiros povoadores da Terra Capítulo 4 – A “Pré-História” brasileira</p> <p>Unidade 3: Vida Urbana: Oriente e África, Capítulo 7 – O Antigo Egito e o Reino de Kush.</p>
7º Ano	<p>Unidade 1: Diversidade e Discriminação Religiosa, Capítulo 4 – Povos e Culturas africanas: Bantos Malineses e Iorubás</p> <p>Unidade 4: Nós e os outros Capítulo 14 - Economia e sociedade colonial açucareira</p>
8º Ano	<p>Unidade 1: Dominação e Resistência Capítulo 1- Africanos no Brasil: dominação e resistência</p> <p>Unidade 3: Terra e liberdade</p>

¹³⁵ A fim de compreender a ocorrência da África na totalidade da coleção, em anexo reproduzo o sumário geral da coleção, com destaque aos títulos que se referem à África.

	<p>Capítulo 9 – Emancipação política do Brasil (subtítulo: A Conjuração Baiana)</p> <p>Capítulo 11 – Regências: unidade ameaçada (subtítulo: As rebeliões Regenciais)</p> <p>Capítulo 12 - O reinado de D. Pedro II: modernização e imigração (subtítulo: O segundo reinado)</p> <p>Capítulo 13 – Abolição e República</p>
9º Ano	<p>Unidade 1: Eleições: passado e presente</p> <p>Capítulo 1 – Industrialização e Imperialismo (subtítulos: Imperialismo, Teoristas racistas do século XIX, O Imperialismo na África e A resistência africana)</p> <p>Unidade 3: Movimentos Sociais: passado e presente;</p> <p>Capítulo 10 - Independências: África e Ásia e</p> <p>Capítulo 15 - A nova ordem Mundial: Conflitos e tensões no mundo atual - Levantes populares da África e no Oriente Médio.</p>

Como é possível perceber, a História da África está presente em todas as séries do Ensino Fundamental – Anos Finais, em conteúdos relacionados ao próprio continente, à diáspora ou articulados à História do Brasil. Considerando o recorte cronológico da coleção, algumas séries concentram um maior número de temas em que a África é tratada.

Na continuidade do trabalho, apresentarei a análise dos conteúdos relativos ao 6º ano, contudo, antes de iniciá-la, farei uma apresentação geral da coleção a fim de caracterizar a organização do material e facilitar a compreensão da obra.

Nas páginas iniciais de cada volume, são apresentadas aos alunos as informações técnicas compostas pela ficha catalográfica, uma pequena biografia do autor, uma Apresentação na forma de uma carta explicativa do autor sobre o trabalho e os profissionais que fizeram a coleção didática. Esse texto é bastante interessante, pois possibilita conhecer, um pouco ao menos, os processos que envolvem a elaboração de um livro didático.

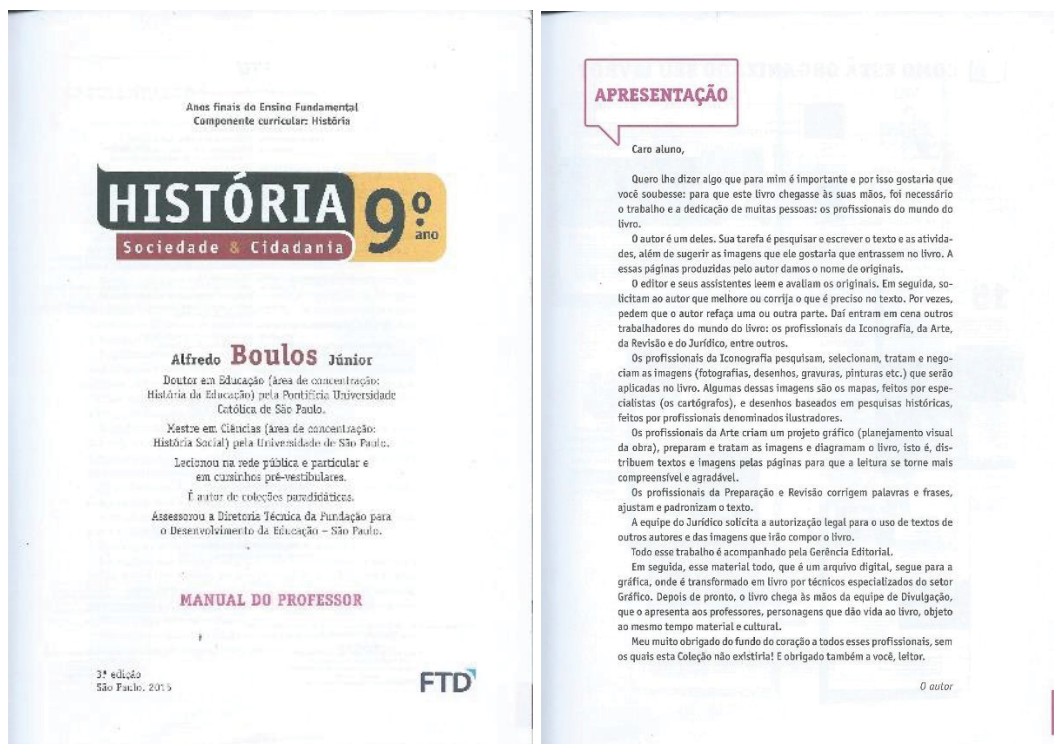


Figura 1. Páginas iniciais da coleção: folha de rosto e apresentação. BOULOS JÚNIOR, A. *História: Sociedade e Cidadania*. 9º Ano. São Paulo: FDT, 2015d.

Nas páginas seguintes, um texto ilustrado com as imagens das páginas do livro, explica a estrutura da obra para os alunos, com as seções que a compõem. No verso, uma lista de agradecimentos aos profissionais que auxiliaram de alguma forma o autor do livro e, na página seguinte, outro texto orienta a construção de um *blog* e, por fim o sumário completa os elementos pré-textuais do volume.



Figura 2. Páginas iniciais da coleção: como está organizado seu livro. BOULOS JÚNIOR, A. *História: Sociedade e Cidadania*. 9º Ano. São Paulo: FDT, 2015d.

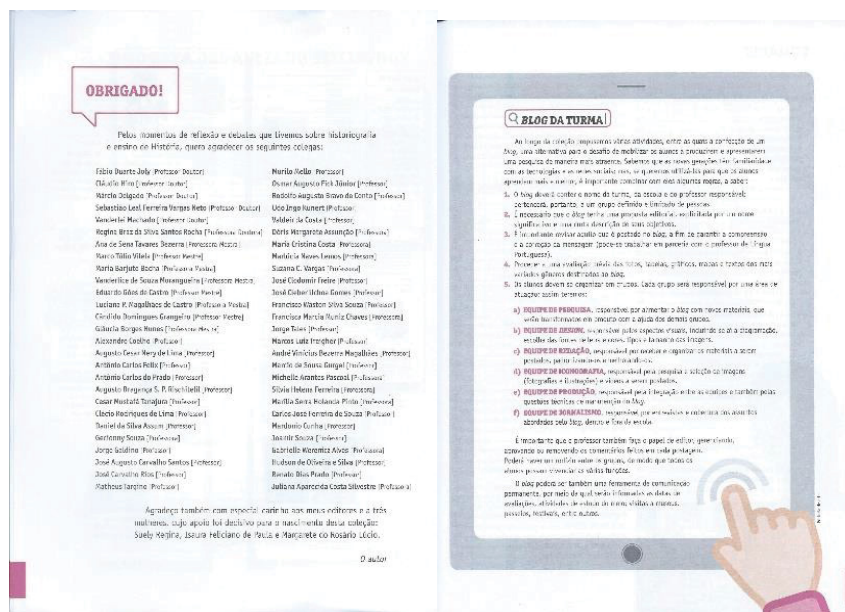


Figura 3. Páginas iniciais da coleção: agradecimentos e blog. BOULOS JÚNIOR, A. *História: Sociedade e Cidadania. 9º Ano*. São Paulo: FDT, 2015d.

Na edição do professor, alguns comentários (diagramados em cor magenta) acompanham a introdução das unidades e capítulos, bem como orientam a exploração de seções em sala de aula. Ao final da obra, em forma de anexo, o autor explicita as opções teórico-metodológica do autor. Algumas como: “é impossível resgatar episódios do passado tal qual ocorreram”; o passado só pode ser conhecido por meio de vestígios e das questões colocadas pelo presente; os conceitos históricos têm uma historicidade e é construído com base em procedimentos metodológicos e é limitado, pois é parcial incompleto.¹³⁶

Esse manual apresenta os objetivos das seções que formam cada capítulo, a bibliografia utilizada (uma geral e outra para cada unidade), e pequenos textos de fundamentação teórica e conceitos históricos. Há também textos que orientam o professor em relação ao estudo da “temática afro e temática indígena”.¹³⁷ Esse texto é padrão, repetindo-se em todos os volumes, mas, há também textos específicos relacionados as temáticas estudadas nas unidades; esses funcionam como uma espécie de proposta de trabalho complementar, alguns têm inclusive sugestão de atividades para os alunos.

¹³⁶ BOULOS JÚNIOR, A. *História: Sociedade e cidadania. 8º ano*. São Paulo: FDT, 2015c, p. 331-332.

¹³⁷ Idem, p. 348.

O livro do aluno está organizado em Unidades e Capítulos¹³⁸, que são compostos a partir de um texto condutor que chamaremos de texto de conteúdo, para facilitar a análise. De acordo com o autor privilegiou-se, neste texto, uma abordagem que incorporasse o conhecimento consolidado e reconhecido pela comunidade de historiadores e pesquisadores da área. Segundo ele:

Buscamos também fundamentar o texto didático com uma produção historiográfica qualificada. Nossa preocupação não foi incorporar ao texto didático a última pesquisa acadêmica publicada sobre cada assunto abordado na obra, mesmo porque isto seria impossível, mas incorporar um conhecimento consolidado e reconhecido pela comunidade de historiadores profissionais e pesquisadores do ensino de História.¹³⁹

As unidades iniciam com página dupla e os capítulos com página simples, seguida pelo texto de conteúdo. Todos os capítulos são finalizados por uma seção de atividades.

As páginas de abertura estimulam o debate inicial em sala, por meio da análise de imagens, textos e questões com o objetivo de sensibilizar o aluno para os temas a serem tratados naquele capítulo. Seu objetivo é similar ao da abertura da unidade, mas com foco nos temas do capítulo, enquanto a abertura da unidade trata de temas mais abrangentes, como se pode observar nas imagens a seguir.

¹³⁸ Apresento nos Anexos as tabelas construídas com base nos sumários dos livros da coleção a fim de esclarecer os conteúdos do Ensino Fundamental (6º à 9º anos).

¹³⁹ BOULOS JÚNIOR, (2015c), op. cit., p. 366.



Figura 4. BOULOS JÚNIOR, A. *História: Sociedade e Cidadania*. 8º Ano. São Paulo: FDT, 2015c, p. 10-11.



Figura 5. BOULOS JÚNIOR, A. *História: Sociedade e Cidadania*. 8º Ano. São Paulo: FTD, 2015c, p. 12.

O texto de conteúdo é permeado por imagens, que são exploradas em legendas e textos explicativos. Este se divide em temas, com subtítulos distintos e são apresentados textos complementares em seções que variam de acordo com os objetivos – geralmente diagramadas em fonte diferente, em um box com

cor distinta de fundo. Estas seções são diferentes entre si e podem ser trabalhadas junto ao texto de conteúdo, mas não são indispensáveis para a leitura deste, caso o leitor opte em ler ao final do texto de conteúdo.

Por exemplo, no livro do 7º ano, ao tratar do contexto do renascimento, a obra apresenta alguns autores, como Luís de Camões, Miguel de Cervantes e William Shakespeare. A fim de proporcionar uma ampliação do conhecimento é inserida uma seção *Para saber mais*, com uma breve biografia de Camões.¹⁴⁰

Além do texto do conteúdo, três outras seções compõem cada capítulo. Uma delas é “Dialogando”. Diagramada em forma de um balão de diálogo colocada na margem do texto de conteúdo (figura 6), apresenta uma

questão objetiva por meio da qual alunos são convidados a exercitar a oralidade, seja com a interpretação de uma imagem, uma opinião sobre um tema, uma análise de gráfico ou tabela. Seu objetivo é dinamizar a aula, com a participação dos alunos. Por exemplo, no capítulo 1 do volume referente ao 6º ano, junto ao texto que apresenta o conceito de etnocentrismo, a seguinte questão é proposta: “Você já riu de uma pessoa só porque tinha hábitos diferentes dos seus? Alguém já riu de você por algum hábito seu?”¹⁴¹ Esta



Figura 6. BOULOS JÚNIOR, A. *História: Sociedade e Cidadania*. 6º Ano. São Paulo: FTD, 2015a, p. 30.

¹⁴⁰ BOULOS JÚNIOR, A. *História: Sociedade e Cidadania*. 7º ano. Livro do professor. São Paulo: FTD, 2015b. p. 150.

¹⁴¹ BOULOS JÚNIOR, A. *História: Sociedade e Cidadania*. 6º ano. Livro do professor. São Paulo: FTD, 2015a. p. 30.

A seção “Para saber mais” (figura 7) tem como objetivo ampliar o tema ou aprofundar um aspecto do conteúdo estudado, com informações extras e articulação com assuntos.

Como exemplo temos no capítulo 4 do livro do 6º Ano, que trata da pré-história brasileira, um box com informações sobre a pesquisadora Niède Guidon e sua luta para transformar o Parque Nacional da Serra da Capivara em ponto turístico¹⁴².

Esta seção não traz questões, no entanto pode estar acompanhada da seção dialogando. No exemplo (figura 7), um box da seção dialogando instiga os alunos a pensarem sobre como o Parque em centro turístico pode ajudar as pessoas que vivem na região.



Figura 7. BOULOS JÚNIOR, A. *História: Sociedade e Cidadania*. 6º Ano. São Paulo: FTD, 2015, p. 78.

“Para refletir” (figura 8) visa estimular o pensamento crítico a partir da interpretação de um texto. Esta seção apresenta questões que possibilitam a compreensão de um tema e também a relação entre o tema e a vivência do aluno. Por exemplo, no Capítulo 1, um trecho de Marc Bloch sobre o que é História, retirada da obra *Apologia da História ou o ofício do historiador*, convida o aluno a interpretar o texto, selecionando a opinião do autor para, na sequência, questioná-lo sobre a sua própria opinião acerca do tempo, relacionando-o às suas atividades diárias.

¹⁴² BOULOS JÚNIOR, (2015a), op. cit., p. 78.

Para refletir

Leia o texto a seguir com atenção.

O que é História

Diz-se algumas vezes: "A História é a ciência do passado." É [no meu modo de ver] falar errado [...]

Há muito tempo [...] Michelet, Fustel de Coulanges nos ensinaram a reconhecer: o objeto da história é [...] o homem. Digamos melhor: os homens. [...] Por trás dos grandes vestígios [...] da paisagem, [...] por trás dos escritos [...] e das instituições [...] são os homens que a história quer capturar. [...]

Do caráter da história como conhecimento dos homens decorre sua posição específica [...]

Ciência dos homens, dissemos. É ainda vago demais. É preciso acrescentar: "dos homens, no tempo".

BLOCH, Marc L. B. *Apologia da História ou O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 52-54.

Michelet, Fustel de Coulanges
Importantes historiadores franceses do século XIX.

a) Ele critica a ideia de que a História é a ciência do passado.
b) A História é a ciência dos homens no tempo.
c) Resposta pessoal.
Professor: comentar que a categoria tempo é central em História. O tratamento de um assunto ou tema em uma perspectiva temporal é privilégio da História. Comentar que, ao levar em conta o tempo, em sua análise, o historiador ganha fôlego para aumentar a compreensão sobre um fato, episódio ou época e para evitar o anacronismo. Em vez de avaliar os homens do passado com base em categorias atuais, cabe ao historiador se colocar no lugar deles e compreender seu modo de vida.
d) Pessoal.
Professor: estimular a reflexão e a autocrítica.

a) Que ideia o autor do texto critica?
b) Para o autor do texto o que é a História?
c) Com base neste texto e no que você aprendeu sobre o assunto, qual a importância do tempo para a História?
d) Você tem conseguido usar bem o seu tempo? Tem conseguido conciliar estudo e lazer?

Crianças realizando diferentes atividades durante um dia.




Figura 8. BOULOS JÚNIOR, A. *História: Sociedade e Cidadania*. 6º Ano. São Paulo: FTD, 2015a, p. 15.

Ao final de cada capítulo, a seção "Atividades" é organizada com diferentes tipos de questões, especialmente, segundo o autor, para "auxiliar o aluno a desenvolver as competências leitoras e escritora, que são complementares e interdependentes, e a capacitar o alunado para o exercício da cidadania".¹⁴³ As atividades são subdivididas segundo objetivos distintos. "Retomando" propõe uma sistematização e organização pela retomada dos estudos, organizada na ordem em que os temas aparecem no texto de conteúdo. São questões mais objetivas e tem um caráter de revisão. "Leitura e escrita em História" propõe uma produção textual a partir de diferentes fontes (escritas e visuais), objetivando o conhecimento de outros sujeitos e suas experiências no tempo, bem como conhecer os trabalhos contemporâneos sobre os assuntos abordados no capítulo. Esta subdivisão apresenta dois segmentos: "Vozes do

¹⁴³ Idem, p. 367.

passado”, na qual são apresentadas experiências de outros tempos e espaços e “Vozes do presente”, no qual são disponibilizados textos de especialistas contemporâneos. “Você é cidadão!” tem dois objetivos: estimular o estabelecimento de relações entre passado e presente e interrogar o presente a partir de uma questão social. “Cruzando fontes” tem como objetivo a compreensão do processo de construção do conhecimento histórico, por meio da análise de diferentes fontes, estimulando a prática pedagógica dos procedimentos inerentes ao ofício do historiador. “Integrando com...” propõe atividades interdisciplinares, mobilizando conhecimentos de outras disciplinas como Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, Artes.

Esta apresentação do livro didático objetiva auxiliar na compreensão das potencialidades do material e das escolhas didático-pedagógicas do autor. Como já dito, selecionei os conteúdos relativos ao 6º Ano para análise. Essa escolha foi feita, considerando que minha experiência docente, nos últimos anos, tem se concentrado nessa série.

O primeiro procedimento foi o de identificar em quais partes do exemplar a África era abordada. Esse levantamento mostrou que isso ocorria em quatro capítulos do livro:

Unidade 1: História, cultura e patrimônio

Capítulo 2 – Cultura, Patrimônio e Tempo

Unidade 2: O legado dos nossos antepassados

Capítulo 3 – Os primeiros povoadores da Terra

Capítulo 4 – A “Pré-História” brasileira

Unidade 3: Vida Urbana: Oriente e África

Capítulo 7 – O Antigo Egito e o Reino de Kush

Entre esses, apenas o Capítulo 7, intitulado o Egito Antigo e o Reino de Kush coloca a civilização africana de forma central na abordagem. No Capítulo 2 da Unidade 1 e no 4 da Unidade 2 a história do continente é tratada no âmbito da abordagem da América e do Brasil, respectivamente. No Capítulo 3 da Unidade 2 ela é relacionada ao surgimento da humanidade.

A África aparece também assinalada em mapas em partes do livro em que são estudadas as colônias fenícias e a expansão macedônica e romana, nos capítulos 8 da Unidade 3 e 10 e 12 da Unidade 4. Mas é mesmo uma mera aparição, uma menção, sem nenhum desenvolvimento, sem que a História destes povos sejam relacionados à África nem no texto de conteúdo, nem nas legendas. Nesse sentido, a África é tratada e apresentada apenas como mais um lugar dentro dos impérios.

Na análise, me orientei pelas indagações sobre como África é abordada no material e como ela se vincula aos referenciais teórico-metodológicos selecionados e comentados no Capítulo 2 desta dissertação. Busquei também identificar se a forma de abordagem favorece ou não um ensino da História da África que auxilie a superar preconceitos e o etnocentrismo europeu. Assim, o trabalho ora proposto visa perceber como os conteúdos relativos à História da África e dos africanos da diáspora se relacionam com os citados referenciais e identificar quais parâmetros civilizatórios são valorizados.

3.2 História e Cultura no livro didático: possibilidades de crítica ao etnocentrismo

As primeiras abordagens sobre a África, os africanos e sua história no volume destinado ao 6º Ano são feitas no Capítulo 2 da Unidade 1. Esse capítulo, cujo título é “História, Cultura, Tempo e Patrimônio”, introduz conceitos históricos e trata de manifestações da cultura popular. Nele está presente a valorização da diversidade cultural, pois o autor incluiu no subtítulo “A cultura de cada povo, o conceito antropológico de cultura”, explicitando que não há culturas superiores ou inferiores, e nem povos “selvagens ou primitivos”. Nesse sentido, ressalta o autor:

As culturas são diferentes entre si; apenas isso. Cada cultura tem o seu valor e não há uma cultura superior à outra. Conforme a Antropologia, nenhum povo pode ser chamado de “selvagem” ou “primitivo” porque se veste, se enfeita, se alimenta ou pensa diferente de outro.¹⁴⁴

¹⁴⁴ BOULOS JÚNIOR, (2015a), op. cit., p. 29.

Esta abordagem de Boulos complementa o conceito de cultura tratado na página anterior, definido como “tudo o que é feito pelos homens, ou resulta do trabalho dele e de seus pensamentos”.¹⁴⁵

Ao afirmar que no Brasil existem diferentes culturas, o autor estimula os estudantes a pensarem sobre a sua cultura local e as origens da mesma, preparando-os para a sequência didática, na qual é apresentada o conceito de etnocentrismo. Este está presente no texto de conteúdo, cujo título, em forma de pergunta, chama a atenção dos alunos para o julgamento com base em seus próprios valores e princípios. A questão “Por que rimos dos outros então?”, ao lado do conceito de etnocentrismo articula à seção “Dialogando”, na qual o aluno é questionado sobre atitudes etnocêntricas no cotidiano. O texto de conteúdo explica que

(...) quando rimos de uma pessoa ou de um grupo que tem hábitos diferentes dos nossos, estamos na verdade ignorando sua cultura e, com isso, estamos cometendo etnocentrismo. Quase sempre o que leva uma pessoa a ter atitudes etnocêntricas é a ignorância, o desconhecimento da cultura das pessoas que ela ridiculariza.¹⁴⁶

O autor não introduz o capítulo a partir da abordagem da História da África e dos africanos da diáspora, mas as questões por ele apresentadas - a crítica ao etnocentrismo e o patrimônio cultural, já possibilitam tratar desse tema, pois apresenta noções e questões que auxiliam a pensar a experiência de afro-brasileiros. Casos de discriminação, preconceito e racismo podem ser abordados pelo professor em discussões orientadas por experiências relatadas pelos estudantes a partir de vivências na escola. Um texto no manual do professor pode auxiliar nesse sentido. Nele, o autor sugere:

Perguntar sobre o que é etnocentrismo é, pois, indagar sobre um fenômeno onde se misturam tanto elementos intelectuais e racionais quanto elementos emocionais e afetivos. No etnocentrismo, esses dois planos do espírito humano – sentimento e pensamento – vão juntos compondo um fenômeno não apenas fortemente arraigado na história das sociedades como também facilmente encontrável no dia a dia das nossas vidas.

Assim a colocação central sobre o etnocentrismo pode ser

¹⁴⁵ Idem, 28.

¹⁴⁶ Idem, p. 30.

expressa como a procura de sabermos os mecanismos [...] e razões [...] pelos quais tantas e tão profundas distorções se perpetuem nas emoções, pensamentos, imagens e representações que fazemos da vida daqueles que são diferentes de nós. Este problema não é exclusivo de uma determinada época nem de uma única sociedade. Talvez o etnocentrismo seja, dentre os fatos humanos, um daqueles de unanimidade.¹⁴⁷

O Capítulo *Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuições à história em geral*, escrito por P. D. Curtin e publicado na coleção História Geral da África¹⁴⁸ ajuda a pensar outras possibilidades de problematização e abordagem a partir do material didático apresentado. Um professor que trabalhe essa parte do livro de Boulos pode, considerando as ponderações de Curtin, articular a apresentação do conceito de etnocentrismo à forma como a África e os africanos foram tratados na História. Assim, retomando o capítulo mencionado, o professor pode recuperar a crítica feita por Curtin, falando sobre a negligência com que a História Africana foi abordada na escrita da História da Humanidade, comentando que o etnocentrismo esteve presente na escrita da História ao se considerar apenas as contribuições de alguns povos na construção das narrativas nacionais, escritas em especial nos séculos XIX e XX. Como observou Curtin, essa tradição nacionalista desconsiderou a participação dos diferentes povos na formação da humanidade. O professor pode observar que, como considerou o autor, a cultura africana foi elemento estruturante das sociedades, em especial na América, e isso só não é considerado na maioria dos estudos históricos devido ao racismo presente na sociedade ocidental, por isso a necessidade de abordar, do ponto de vista histórico, a relevância do conceito de etnocentrismo e sua relação com o que se aprendia sobre a História da Civilização, explicitando o que se entendia por Civilização, onde estava a África nessa história e o que mudou. Como considerou Curtin:

No âmbito desse esforço geral, o papel dos historiadores da África na própria África e fora dela – assumia particular importância, provavelmente pelo fato de a história africana ter sido mais negligenciada que a das regiões não europeias equivalentes e porque os mitos racistas a desfiguraram ainda mais que a estas

¹⁴⁷ ROCHA, Everaldo. O que é etnocentrismo. Apud. BOULOS JÚNIOR (2015a), op. cit., p. 386

¹⁴⁸ CURTIN, P.D. Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuições à história em geral In: KI-ZERBO, op. cit., p. 37-58.

últimas. Em razão de seu caráter multiforme, o racismo é, como se sabe, um dos flagelos mais difíceis de extirpar. Teorizado sob diversas formas desde o século XVI, ele se encarnou na história de modo agudo, chegando ao genocídio em certos períodos: [...] Mas a cura dos preconceitos é demorada, pois o racismo se espalhou de forma difusa e imanente nos manuais escolares, nos filmes e programas de rádio e televisão facciosos, e na presença de “dados” psíquicos mais ou menos conscientes trazidos às vezes pela educação religiosa e com mais frequência ainda pela ignorância e pelo obscurantismo. Nessa batalha, o ensino científico da história dos povos constitui a arma estratégica decisiva¹⁴⁹.

Compreender essa construção e apresentá-la aos alunos não é tarefa fácil. Mas o livro didático pode contribuir, na medida em que apresenta textos que suscitam a possibilidades de realizar tal abordagem. Acredito que estas possibilidades não estão explícitas em todas as partes do livro, e esta análise se propõe nesta leitura crítica, apresentando opções de trabalho para o professor em sala de aula a partir dos referenciais selecionados, entre eles o texto de Curtin, aqui mencionado, que se insere na abordagem interdisciplinar da coleção História Geral da África.

3.3 Patrimônio, tempo e cultura no livro didático: possibilidades de abordagem orientada pela afrocentricidade

No mesmo capítulo analisado na seção anterior do texto, Boulos propõe também o estudo do patrimônio cultural, explicitando o conceito, tipificando e exemplificando-os com imagens. Isso é feito no item “A valorização das matrizes africanas e indígenas”, e é nesse trecho que vemos a primeira menção a práticas culturais de matriz africana¹⁵⁰, pela inclusão no texto de conteúdo de imagens do Tambor de Crioula do Maranhã e de imagem de Roda de Capoeira na Bahia. O autor apresenta um breve resumo no qual fala da valorização dos modelos europeus e da História oficial, comentando que nas últimas décadas passou-se a valorizar também as matrizes indígenas e africanas na formação da sociedade brasileira. O texto explica que, durante muito tempo, apenas os modelos culturais

¹⁴⁹ Idem, p. 40.

¹⁵⁰ Nas páginas 16 e 23, do livro do 6º ano, o autor insere a imagem da Lei n. 11.645/08, no conteúdo de fontes históricas. Mas o conteúdo da lei não é destacado, por isso, considere esta a primeira menção.

com base na Europa e na História oficial eram valorizados, ressaltando que nas últimas décadas houve uma mudança e que hoje os bens culturais de diferentes povos são reconhecidos e valorizados na formação da sociedade brasileira, garantindo o direito à memória dos povos africanos e indígenas e fortalecendo a autoestima e a identidades desses grupos. Entendo que este é um texto que vem ao encontro da proposta das DCNERER e favorece práticas pedagógicas que positivam a história desses grupos, numa perspectiva afrocentrada. Nesse sentido, o texto e as imagens que os acompanham, não apenas mostram uma sociedade plural e diversa, mas também destacam o conteúdo africano e diaspórico da cultura brasileira, possibilitando o direito à história e à memória, não apenas para os afrodescendentes, mas a todos os brasileiros.

Percebo nesta sequência didática uma convergência com os estudos de Elisa Larkin Nascimento, pesquisadora do campo da afrocentricidade, para a qual o legado histórico, político e cultural, bem como a criatividade e as identidades dos africanos e dos africanos da diáspora devem ser valorizados a partir do reconhecimento científico, para que, juntamente com a matriz indígena, façam parte da identidade brasileira, superando os preconceitos originados do racismo.

Uma possibilidade de ampliação dessa abordagem na direção indicada por Nascimento é apresentada por Boulos no Manual do Professor, onde o autor disponibiliza cinco textos de apoio à implementação da Lei 11.645/08, contemplando a temática da História da África e da cultura africana¹⁵¹. Um dos textos tem o título “A importância da oralidade”, de Regiane Augusto de Mattos, no qual é destacada a importância da oralidade para os povos da África Subsaariana, dos quais descendem milhões de brasileiros.¹⁵² Nele, a autora seleciona um trecho que se articula com a tese central da afrocentricidade, na medida em que coloca os africanos como sujeitos e agentes de sua História, considerando-os protagonistas da sua experiência. O texto selecionado apresenta este ponto de vista ao valorizar a oralidade e ressignificar este tipo de fonte histórica, podendo ser usado também como ponto de partida para uma

¹⁵¹ BOULOS JÚNIOR, (2015a), op. cit., p. 348-355.

¹⁵² Idem, p. 349.

pesquisa com a metodologia da história oral em alguma comunidade de vivência do aluno.

Essa mesma perspectiva é apresentada por J. Vansina no Capítulo 7 do volume I, da coleção História Geral da África, no qual contempla a tradição oral e sua metodologia para as civilizações subsaarianas¹⁵³. Retomando o conceito de etnocentrismo, o autor o problematiza, remetendo a crítica ao conceito de pré-história, entendida como um tempo anterior à escrita e, portanto, associando à oralidade às sociedades sem História, sem civilização. O texto de Vansina sugere que o professor, ao discutir com os estudantes essa parte do livro de Boulos, possa tratar a própria História da História, refletindo sobre o fato de os historiadores terem considerado que a história só poderia ser conhecida por meio dos registros escritos e que, portanto, os povos sem escrita não poderiam ter sua história estudada e conhecida. Assim, é possível também retomar o conceito de fonte histórica e verificar junto aos alunos as fontes para produção de conhecimento sobre períodos e povos da história da África em que a escrita não havia se estabelecido como forma de expressão.¹⁵⁴

O segundo texto disponibilizado nessa parte do livro de Boulos apresenta ações educativas do Movimento Negro, duas em destaque: a Associação Cultural Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê e a Escola Criativa Olodum, de Salvador¹⁵⁵. Ambas as iniciativas já têm mais de 30 anos de existência e atuam em defesa da educação inclusiva e antirracista, oportunizando à população negra o fortalecimento identitário. Os textos relatam experiências que, podemos considerar, se alinham às reflexões da linha *Africana*, especialmente no que Mark Christian, aponta em relação às conexões da diáspora:

[...] ser membro da diáspora africana é vivenciar de alguma forma a marginalidade social e psicológica na interação social cotidiana com a cultura majoritária. [...] Para muitos, infelizmente, é melhor “assimilar-se” à cultura dominante do que expressar o desejo de “centrar-se” em sua origem africana na universidade.¹⁵⁶

¹⁵³ Vansina, J. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-Zerbo. Op. cit., p. 138-166.

¹⁵⁴ Na introdução do volume I da História Geral da África, Joseph Ki-Zerbo elenca diversas fontes para a História da África, colocando três principais: a tradição oral, os documentos escritos e a arqueologia.

¹⁵⁵ BOULOS JÚNIOR, (2015a), op. cit., p. 350-351.

¹⁵⁶ CHRISTIAN, Mark. Conexões da diáspora africana: uma resposta aos críticos da afrocentricidade. In: NASCIMENTO, (2009), op. cit., p. 153,

As experiências soteropolitanas demonstram como a experiência da diáspora podem ser articuladas ao processo educativo, pois em suas diretrizes o recorte racial é central, bem como a valorização da cultura afro-brasileira.

As ideias de Christian podem ser mobilizadas para pensar possibilidades de complementar a abordagem do terceiro texto apresentado nessa parte do livro de Boulos. Esse texto aborda o discurso histórico feito por Luther King em 1965 para tratar das lutas dos negros dos Estados Unidos por direitos civis. Esse material, conectando a história do Brasil à dos Estados Unidos, possibilita perceber as experiências comuns de “deslocamento, exploração, discriminação e resistência que liga as comunidades da diáspora africana”, como considerou Christian¹⁵⁷. Esse autor, tomando Molefi K. Asante como referência, ressalta que essas experiências são dinâmicas e, embora os locais devam ser tratados de acordo com suas particularidades, existem padrões de convergência que criam as “realidades culturais africanas”, que devem ser explorados.¹⁵⁸ As ideias de Christian sugerem ao professor que trabalha em sala de aula com o texto mobilizado por Boulos que a conexão de áreas diaspóricas podem suscitar comparações das experiências de racismo que ocorrem nos dois contextos (Brasil e Estados Unidos) e das estratégias das populações negras para confrontá-las. Pode-se abordar, por exemplo, as diferenças da legislação dos EUA e Brasil relativa às relações raciais no século XX, bem como as diferentes formas com que o racismo se constituiu em cada um desses países. Nesse sentido, o texto pode ser complementado por uma abordagem da conquista dos movimentos por direitos empreendida pela população negra dos Estados Unidos, comparando-a à luta por conquista de direitos da população negra do Brasil, expressa também pela promulgação da Lei n. 10.639/03 e 11.645/08, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esse procedimento possibilitaria tratar com os alunos o tema das lutas do Movimento Negro no Brasil e as mudanças que propiciaram nos currículos.

A cultura negra é o foco dos textos 4 e 5. No primeiro, a Irmandade Nossa Senhora da Boa Morte (de Cachoeira, Bahia) aparece como Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade. Em relação ao patrimônio, podemos ampliar esta ideia

¹⁵⁷CHRISTIAN, op. cit. p. 158.

¹⁵⁸ Idem, p. 159.

aproveitando que o livro do aluno traz a informação sobre o IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) como órgão do patrimônio nacional, explicando que os patrimônios da Humanidade são definidos junto à Unesco, tem como um dos seus objetivos a identificação, proteção e preservação do patrimônio mundial. Essa apresentação pode ser discutida junto à seção “Atividades: Leitura e escrita em História – Vozes do presente”¹⁵⁹, na qual o aluno é informado que o frevo passou a fazer parte da lista de patrimônios da Unesco. Entendo que a explicação seria importante para a compreensão de que o patrimônio de um povo também pode ser considerado de relevância para toda a humanidade e com isso promover a ampliação da discussão iniciada anteriormente sobre a valorização da matriz africana.

O texto 4 possibilita também trabalhar com as noções de mudança e permanência, pois elucida as alterações de objetivos da irmandade ao longo do tempo (por exemplo, a compra de alforria, que deixa de ser um compromisso da irmandade) e mostra a continuidade das relações de solidariedade no interior do grupo.¹⁶⁰ Também permite colocar a questão da cultura popular negra na centralidade do debate, uma vez que essa irmandade agregava a população negra em torno de festas e outras manifestações.

O sincretismo, identificado no texto como a prática de cultuar santos católicos e orixás, pode ser abordado como um importante traço da cultura negra brasileira, que tem origens na diáspora. As experiências africanas foram se moldando no Brasil e constituíram um espaço de resistência importante. Um estudioso que sugere a possibilidade de se pensar nessa direção é Stuart Hall¹⁶¹, que trata do tema da diáspora e da apropriação da África pelo engenho do Novo Mundo, onde os traços europeus, brancos, colonizadores e ocidentais foram posicionados positivamente e os traços africanos, escravizados e colonizados foram posicionados em termos de subordinação e marginalização. Por isso a importância de emergir positivamente a experiência africana da diáspora destacando a cultura, reconstruindo uma matriz interpretativa que faça emergir outras histórias de nossa sociedade. Assim, o texto 4 permite essa compreensão sobre o que a África se tornou na América, o que sobreviveu, que padrões

¹⁵⁹ BOULOS JÚNIOR, (2015a), op. cit, p. 45.

¹⁶⁰ Idem, p. 354.

¹⁶¹ HALL, (2018) op. cit., p. 27-55.

culturais podem ser observados na diáspora, enfim, como a África foi apropriada e transformada.

O último texto complementar expõe o Maracatu de Recife¹⁶² e pode receber a mesma abordagem sugerida em relação ao 4, com a possibilidade de focar mais no conceito de mudança, associando à dinâmica cultural, pois, quase desaparecido nos anos de 1960 e 1970, o Maracatu voltou com força nos anos de 1990, com a reinvenção promovida pelo Movimento Mangue Beat¹⁶³. A compreensão de que essas mudanças não implicaram numa perda de identidade baseada na cultura negra ajuda os alunos a se apropriar do conceito de sobrevivência, ressaltado por Hall no contexto da globalização, no qual a matriz africana se transforma com a vivência da diáspora, produzindo novas experiências e culturas.

Em relação à adequação do conteúdo à série, sugiro que o texto 3 – o discurso de Martin Luther King – seja trabalhado no 9º Ano, quando se estuda a conquista dos direitos civis no século XX. Da mesma forma, o texto 4 – sobre a Irmandade da Boa Morte – pode ser deslocado para o 8º Ano, associado ao conteúdo “Africanos no Brasil” no contexto do século XIX.

Nas atividades propostas para o aluno, nesta primeira Unidade, destaco a questão 5, na qual é disponibilizado um texto sobre patrimônio cultural com uma sequência de quatro questões. As três primeiras retomam o texto com o aluno, num exercício de interpretação. A última delas propõe uma conversa em grupos para a elaboração de uma proposta de preservação de um patrimônio cultural da região onde vivem:

Converse com seus colegas sobre um bem que integra o patrimônio cultural da região em que vocês vivem. A seguir, elaborem uma proposta para preservação e divulgação desse bem.¹⁶⁴

Esse tipo de atividade auxilia os alunos a perceberem a diversidade de patrimônios que compõem um lugar. Caso sejam incentivados, eles podem buscar exemplos que enfatizem a matriz africana, possibilitando a desconstrução

¹⁶² BOULOS JÚNIOR, (2015a), op. cit., p. 355.

¹⁶³ O Movimento Mangue Beat teve seu centro em Pernambuco e buscava nas referências musicais do Maracatu uma releitura com batidas eletrônicas e influências múltiplas da cultura pop. Os principais expoentes musicais foram Chico Science e Nação Zumbi e Mundo Livre S/A.

¹⁶⁴ Idem, p. 43.

de referenciais eurocêntricos como os únicos patrimônios ao inserir novos olhares sobre as heranças nacionais.

Na seção “Leitura e escrita em História, Vozes do Presente”, a inclusão do frevo como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade apresenta origem da dança, resultado da confluência de linguagens e ritmos, incluindo aí a capoeira. Nesse sentido, o trabalho com as noções de matriz, origem e cultura popular, já foram indicadas na análise dos textos de apoio e podem ser ampliadas ao oportunizar o trabalho com o conceito de Patrimônio Mundial, explorando aqueles vinculados à experiência da diáspora, como por exemplo, destacando a capoeira como uma expressão cultural afro-brasileira.

No final da seção, o item “Você é cidadão!” explora o Patrimônio Imaterial do Brasil, sugerindo uma pesquisa com as seguintes indicações de temas: frevo, samba de roda do Recôncavo Baiano, Círio de Nossa Senhora de Nazaré, Tambor de Crioula do Maranhão, Samba do Rio de Janeiro, modo de fazer renda irlandesa no Sergipe. Acompanha a orientação um pequeno roteiro, que apresenta o lugar onde a manifestação ocorre, suas características e importância. Nesta abordagem, o professor poderia propor uma pesquisa sobre a origem da manifestação, a fim de que os alunos consigam perceber a matriz africana ou afro-brasileira de algumas das manifestações.

No final do capítulo Capítulo 2 da Unidade 1 do livro do 6º ano, Boulos trata ainda do tempo, apresentando a divisão temporal tradicionalmente feita por historiadores. O livro disponibiliza uma linha do tempo ilustrada em página dupla e, em seguida, traz um calendário dos kayabis, povo indígena que habita a região do norte do Mato Grosso e que orienta seu tempo com base nos acontecimentos naturais e dos trabalhos vinculados a eles. Ao lado destes, um texto explica ao aluno as razões para conhecer a divisão tradicional:

Muitos estudiosos criticam essa divisão tradicional da História por diversos motivos. Primeiro, porque esta divisão valoriza os fatos importantes para os povos da Europa e desconsidera o que se passava, por exemplo, na África ou na Ásia. Segundo, porque ainda há povos que não utilizam a escrita, o que não quer dizer que não possuam uma história. Nós apresentamos essa divisão porque ela aparece em muitos livros e revistas de História. Conhecê-la facilita a compreensão e a produção de textos históricos.¹⁶⁵

¹⁶⁵ BOULOS JÚNIOR, A. (2015a), op. cit., p. 39.

Entendo que essa consideração do autor sobre a divisão tradicional é muito importante, pois explica para o aluno que a periodização apresentada não é a única, ao mesmo tempo que explica o porquê de conhecê-la. Nesse sentido, possibilita que o professor aborde a existência de outras formas de periodização. Essa abordagem poderia ser orientada pelo estudo de Muryatan Santana Barbosa, que destaca os períodos observados pelos autores que escreveram a partir de uma perspectiva africana na História Geral da África: Neolítico e África Antiga (10 mil a. C – VII d. C); África entre os séculos VII- XVI; África entre os séculos XVI e 1880; África entre 1880 e fins do século XX.¹⁶⁶ Essa discussão pode ser feita por meio de uma atividade em sala, na qual se construiriam com os alunos duas linhas do tempo. Em uma delas, o enfoque estaria na divisão tradicional, com as referências temporais que dividem a pré-História, Idade Antiga, Média, etc. Na outra, seria representada a História do ponto de vista dos africanos, com uma divisão distinta que levasse em conta os processos inerentes ao continente africano.

Assim, as abordagens de Boulos sobre a cultura, patrimônio e tempo abrem várias possibilidades de trabalhar com alunos ideias e conceitos importantes baseados na afrocentricidade.

3.4 Afrocentricidade na evolução da humanidade

A História da África e dos africanos é exposta por Boulos no volume relativo ao 6º ano também na Unidade 2, nos capítulos 3 e 4, que tratam dos primeiros povoadores da Terra e dos primeiros habitantes do Brasil respectivamente¹⁶⁷. Na abertura da Unidade, após um pequeno texto de introdução, é apresentado um poema, de Roseana Murray:

Caverna

Houve um dia,
no começo do mundo
em que o homem

¹⁶⁶ BARBOSA, Muryatan Santana. *A África por ela mesma: a perspectiva africana na História Geral da África (UNESCO)*. Tese de doutorado. FFLCH/USP. 2012, p. 55.

¹⁶⁷ BOULOS JÚNIOR, (2015a), op. cit., p. 48-92.

ainda não sabia
construir sua casa.
Então disputava
a caverna com bichos
e era aí sua morada.
Deixou para nós seus sinais
desenhos desse mundo
muito antigo
Animais, caçadas, danças
misteriosos rituais
Que sinais
deixaremos nós
para o homem do futuro?¹⁶⁸

Algumas perguntas instigam o aluno a refletir sobre o poema estabelecendo relações entre os vestígios deixados pelos seres humanos na pré-História e na atualidade.

As imagens que você vê nessa dupla de páginas são de pinturas rupestres, isto é, pinturas feitas em rochas. Qual o significado da palavra “sinais” no poema? Dê exemplos de alguns sinais que nós deixamos para as gerações futuras. Elabore um desenho comparando os sinais deixados por nossos antepassados distantes aos que nós deixaremos sobre a Terra.¹⁶⁹

Na introdução há três fotografias, mostrando uma pintura rupestre do Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí, um detalhe de um animal da caverna de Lascaux, na França e a caverna de Bandiagara, no Mali, onde um homem, vestido com trajes tradicionais aponta para as figuras na rocha.

¹⁶⁸ Idem, p. 48.

¹⁶⁹ Idem, p. 49.

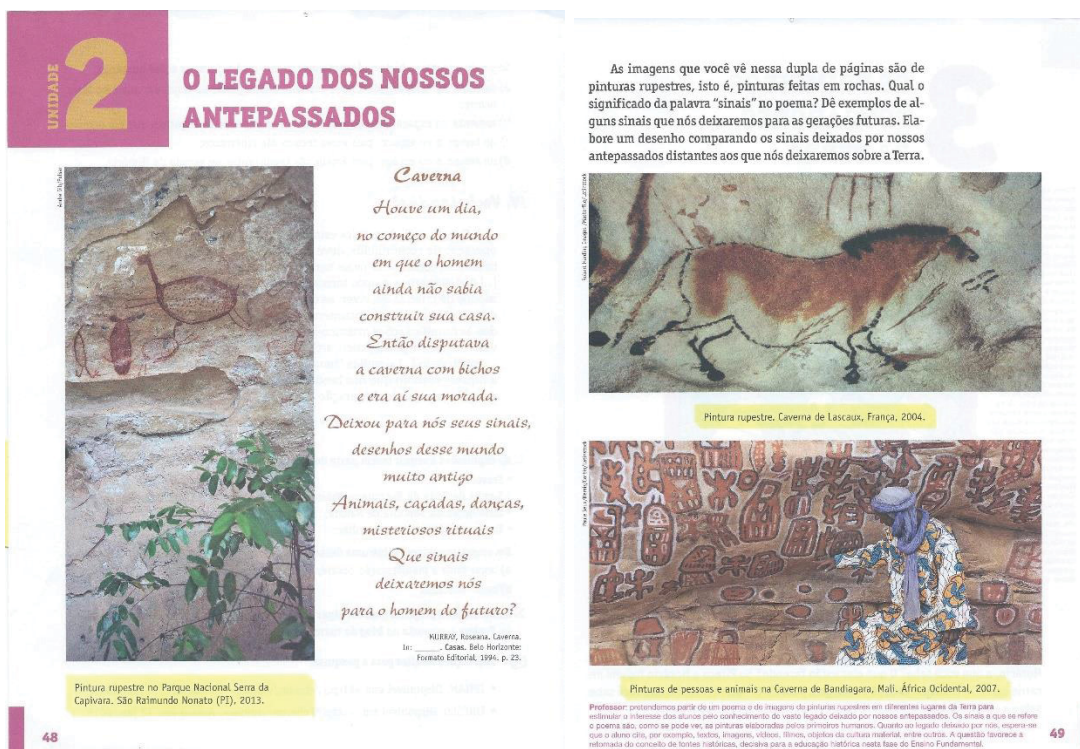


Figura 9. BOULOS JÚNIOR. *História: Sociedade e cidadania*, 6º ano. São Paulo: FDT, 2015a, p. 48-49.

Estas imagens dão uma ideia da diversidade de culturas, possibilitando ao aluno conhecer diferentes representações da arte figurativa, como os exemplos da Serra da Capivara e Lascaux, onde se pode identificar animais; assim como da arte abstrata, para qual é exibida uma imagem de Bandiagara, na qual várias figuras foram registradas lado a lado. Apesar de um pouco mais complexo, este desenho permite a identificação de animais com quatro patas e rabo.

A inclusão dos vestígios materiais da África é muito importante para a compreensão da noção de ancestralidade, apresentando fontes históricas do continente africano. A orientação para o professor, feita no Manual do Professor, nesta parte do texto vem ao encontro das Diretrizes, naquilo que estabelecem em relação ao ensino de História e Cultura Africana, quando se indica a necessidade de compreensão e interpretação de “diferentes formas de expressão”, bem como a promoção de conhecimento sobre os “diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais”¹⁷⁰ presentes na África e suas relações com o Brasil.

¹⁷⁰ BRASIL. MEC/SECAD. DCNERER, op. cit., p. 20.

Essa parte também enseja a possibilidade de retomar a problematização da escrita como único registro para estudo da história, pois traz registros pictográficos que permitem acessar o passado da região abordada, no caso, o Mali. Esta perspectiva é sugerida pela abordagem realizada por D. Olderogge¹⁷¹, que resgata as pesquisas europeias sobre a África que, no século XIX, consideraram que continente não tinha cultura e não tinha história, assim como indica as mudanças ocasionadas pelas descobertas de registros pictóricos feitas no século XX, que colocaram em cheque as teorias racistas do século XIX e comprovaram que a evolução da espécie humana ocorreu em território africano. A região que hoje constitui o Deserto do Saara guarda muitas gravuras e pinturas rupestres que atestam a antiguidade da ocupação humana no território, como a apresentada para os alunos no início desta unidade. Cabe ressaltar que Boulos organiza a Unidade de forma a enfatizar a importância dos diferentes lugares abordados, permitindo ao aluno a reflexão sobre a relevância do continente africano na História da Humanidade, se alinhando às ideias defendidas pelos africanistas que escreveram na coleção História Geral da África, e superando as ideias de que, salvo no Egito e na Núbia, os africanos não possuiriam história quando não se expressaram pela escrita.

Ainda no Capítulo 3, aspectos relativos à África são abordados no subtítulo “Os primeiros homínídeos”, no qual, após explicitar a teoria evolucionista, o autor explica que os mais antigos fósseis de homínídeos foram encontrados no continente africano e lá ocorreu o desenvolvimento de outras espécies, incluindo o *Homo sapiens sapiens*. O texto sobre os homínídeos é apresentado em forma de tabela, que exemplifica quatro espécies do gênero *Homo*: *Homo habilis*, *Homo erectus*, *Homo sapiens neanderthalensis* e *Homo sapiens sapiens*. Na coluna sobre o modo de vida, que compõe a tabela, é informado ao aluno que a última espécie se originou na África e se espalhou por todos os continentes.

No entanto, após essa informação, o continente não é mais abordado no capítulo, a não ser em dois mapas¹⁷², sendo o estudo da pré-história pautado

¹⁷¹ OLDEROGGE. Migrações e diferenciações étnicas e linguísticas. In: Ki-Zerbo (org). op. cit., p. 296-316.

¹⁷² Os mapas estão localizados nas páginas 60, abordando sobre a agricultura de domesticação de animais no mundo e 64, na qual um mapa das primeiras civilizações apresenta o Egito, a Mesopotâmia, a Índia e a China.

pelos hábitos e modos de vida – provavelmente do *Homo sapiens*, pois não há mais nenhuma indicação no texto de conteúdo sobre espécie – como caçadores e coletores e depois como agricultores e pastores. As imagens que acompanham o capítulo são compostas por ilustrações representando a pré-história e algumas fotografias de materiais líticos, cerâmicas e materiais de metais, e também por algumas fotografias de artefatos e ocorrência atuais, panela de barro e feira de alimentos. Nessas imagens não existem referências à África ou aos africanos. Para o leitor, parece que a humanidade se restringia a pessoas de pele clara, pois o caçador do neolítico é um homem branco, com características europeias, assim como as mãos que ilustram as técnicas de fazer fogo e a comunidade de agricultores. Esse é um tema em que o livro falha ao apresentar a diversidade humana, representando um grande período da História da Humanidade com imagens que vinculam o passado a uma humanidade branca apenas.

Buscamos em Elisa Larkin Nascimento¹⁷³ algumas informações que podem complementar o que o livro didático apresenta como estudo, a fim de reforçar a origem africana da humanidade, ampliando o texto da tabela sobre o *Homo sapiens sapiens* e articulando com o tema das migrações, presente no capítulo 4:

O *Homo sapiens sapiens* também se originou e evoluiu na África, há cerca de duzentos mil anos. Aproximadamente cem mil anos atrás, ele saiu do continente em uma série de ondas migratórias, atravessou a Eurásia e atingiu as Américas. Além das evidências paleontológicas e arqueológicas, as pesquisas na área de biologia genética, particularmente a análise do DNA mitocondrial, confirmam a origem comum de todos os seres humanos na África. As estimativas a respeito da data de sua saída da África para outras partes do mundo também vêm recuando à medida que as pesquisas avançam.

(...) Fisicamente, esse primeiro ser humano se parecia com um indivíduo do povo twa ou san, do sul da África. Era negro, de baixa estatura, com as feições bem africanas. Esse *Homo sapiens sapiens* africano migrou para a Europa, inicialmente, cerca de oitenta a cinquenta mil anos atrás.¹⁷⁴

Larkin se inspirou nas teses defendidas por Cheik Anta Diop, um dos principais intelectuais afrocentrista do século XX. Buscamos enfatizar algumas delas que trazem elementos que podem contribuir para uma abordagem

¹⁷³ NASCIMENTO, Elisa Larkin. Introdução às antigas civilizações africanas. In: NASCIMENTO, (2008), op. cit.

¹⁷⁴ Idem, p. 58.

afrocentrada dos conteúdos designados para o sexto ano do Ensino Fundamental. Diop produziu muitos textos, artigos e livros nos quais defendia, entre outros temas, a origem africana do Egito. De acordo com Finch, as teses de Diop se concentram em oito pontos principais¹⁷⁵, destes, selecionei cinco por estarem de acordo com o recorte cronológico e temático para os conteúdos do sexto ano:

1. A humanidade começou na África (...)
2. O Antigo Egito foi uma civilização negro-africana (...)
3. A origem dos povos da África Ocidental remonta ao vale do rio Nilo, (...)
5. Houve dois berços do desenvolvimento humano nos tempos pré-históricos: o berço sul e o berço norte. (...)
6. A ciência, a medicina, a filosofia, a arquitetura, a engenharia e a arte civilizada surgiram primeiro no vale do rio Nilo (...)¹⁷⁶

Pode parecer no atual contexto, que algumas dessas teses não apresentam novidades do ponto de vista científico, pois já estão consolidadas. No entanto é importante lembrar que a formulação e a defesa das mesmas ocorreram na segunda metade do século XX, quando descobertas fósseis ainda estavam sendo analisadas, juntamente com outras teses que sustentavam outras origens para a humanidade que não a africana. Na atualidade chegou-se a um consenso sobre a primeira tese, mas as seguintes demandam um conhecimento mais aprofundado das pesquisas de Diop.

No entanto, pode-se argumentar com os alunos sobre a existência das teses e de como o conhecimento científico é construído com novas descobertas, estudos e validação. Para propor uma abordagem afrocentrada há necessidade de voltar aos estudos, conhecendo os teóricos desse campo e suas obras, que são pouco difundidas no Brasil, mas possibilitam novos olhares para conteúdos escolares clássicos, como é o caso da tese 6, que trata a civilização minoica, tema clássico da população que formou na ilha de Creta e que influenciou a cultura grega. Ao mesmo tempo, entendo ser uma tarefa urgente aprofundar os estudos da Coleção História Geral da África para que se tenha referenciais suficientes para suprir as lacunas sobre o continente no livro didático.

¹⁷⁵ As teses foram apresentadas no capítulo 2 desta dissertação.

¹⁷⁶ FINCH III, Charles S. Cheikh Anta Diop confirmado. *In*: NASCIMENTO, (2009), op. cit., p. 76-77.

Neste momento, as proposições de complementação têm sido pensadas a partir de algumas leituras, mas que compreendo serem ainda incipientes. O principal objetivo é mostrar como podemos realizar este exercício de análise, trazendo para os conteúdos novos olhares, mas partindo do material que, como professores, temos acesso na escola, que é o livro didático.

A pré-história é uma noção mobilizada pelo autor também para tratar a presença da África no Brasil. No capítulo 4, A “pré-história brasileira”, a origem africana da humanidade é retomada de forma a complementar a informação do capítulo anterior. O texto de conteúdo afirma que a maioria dos estudiosos concorda que a África é o berço da humanidade e relata a descoberta do fóssil etíope, com cerca de 3,2 milhões de anos, nomeado de Lucy. Na sequência, o autor explica que, partindo da África, os primeiros humanos se espalharam pelos outros continentes e chegaram à América, abordando duas hipóteses de migração: Bering e Oceania.

A partir da África, os primeiros humanos espalham-se pela Europa e pela Ásia e finalmente chegaram à América, em um processo que durou milhares de anos. Mas saber como ocorreu o povoamento da América continua sendo um dos maiores desafios da Arqueologia.

Como chegaram?

Há duas hipóteses principais para explicar o caminho percorrido pelos povoadores da América:

Hipótese 1: chegaram à América por terra, depois de atravessar o Estreito de Bering, situado na Sibéria (...)

Hipótese 2: Chegaram à América por mar, vindos da Oceania (...)¹⁷⁷

São apresentadas também as descobertas sobre o povo de Lagoa Santa, região de Minas Gerais onde foi encontrado o fóssil considerado o mais antigo da América, uma mulher batizada de Luzia. O autor aborda ainda a reconstrução do crânio de Luzia, que teria feições muito parecidas com os africanos e australianos.

Em 1999, o arqueólogo brasileiro Walter Neves revelou ao mundo o fóssil mais antigo de toda a América: o crânio de uma mulher que viveu há cerca de 11.500 anos. O cientista brasileiro batizou-a de Luzia (em homenagem à Lucy). Em seguida, cientistas ingleses reconstituíram a fisionomia de Luzia e, surpresos, descobriram que suas feições se assemelhavam às dos nativos

¹⁷⁷ BOULOS JÚNIOR, (2015a), op. cit., p. 75-76.

da África e da Austrália: olhos arredondados, nariz largo e lábios volumosos.¹⁷⁸

A intenção dessa parte do texto é apresentar a ideia de que a África não está ligada à História do Brasil apenas a partir do contexto da diáspora atlântica, que será abordada na coleção didática nos volumes relativos ao 7º à 9º Anos. Nesse capítulo, o propósito é mostrar que a África está ligada ao Brasil – e com as Américas - desde época muito mais remota, desde milhares de anos atrás.

A transposição didática desse conhecimento ainda é incipiente no livro didático, mas já permite o conhecimento do estado atual das pesquisas arqueológicas, pois as informações sobre a pré-história, em geral, são escritas por e para arqueólogos, em linguagem técnica, o que dificulta a compreensão por pessoas que não são da área. Contudo, ao trazer estas pesquisas recentes, o autor favorece a busca por referenciais e instiga a curiosidade de alunos e também de professores por novos conhecimentos. Na coleção História Geral da África, alguns autores apresentam pesquisas relacionadas com a arqueologia, os fósseis, as migrações que podem auxiliar o professor a responder questionamentos dos alunos em relação ao tema.¹⁷⁹

3.5 As sociedades do Nilo e sua centralidade no estudo da África Antiga: possibilidade de ampliação pela articulação com o continente

É na unidade 3 – “Vida urbana: Oriente e África” –, especificamente no capítulo 7, que, nesse volume analisado, a África é tratada de forma mais central. Nessa parte, os alunos são convidados a refletirem sobre o processo de sedentarização e urbanização ocorrido nas civilizações fluviais, entre elas o Egito e Kush, cuja história é relacionada à ocupação das margens do Nilo. Para iniciar o estudo o autor apresenta um mapa com indicação das cidades e civilizações antigas e imagens de objetos da cultura material dos povos.

Na abertura do referido capítulo, o livro traz um mapa do nordeste da África, com o Nilo em destaque e várias cidades indicadas. A posição do Egito e Kush também estão em destaque.

¹⁷⁸ Idem, p. 76.

¹⁷⁹ KI-ZERBO, op. cit., em especial os capítulos 9, 10, 17 e 18.

O texto inicial é formado por perguntas aos alunos.

Você sabe em que continente fica o Egito? Já assistiu a filmes ou reportagens sobre o Egito? Qual (is)? Você sabia que, na Antiguidade, ao sul do Reino do Egito, floresceu o Reino de Kush? Sabia que os egípcios e os cuxitas efetuaram trocas culturais e comerciais intensas entre eles?¹⁸⁰

Na orientação para o professor (Manual do Professor), o autor chama a atenção para a escolha de iniciar o estudo do Egito pela localização, justificando que o território quase nunca é associado à África. O autor inicia o capítulo indagando: “Você sabe em que continente fica o Egito?”¹⁸¹, na expectativa dos alunos, com base no mapa, responderem à questão. Essa expectativa é ressaltada na orientação para o professor.

Começamos pela localização do Egito, já que, por diversos motivos, ele quase nunca é associado à África, embora esteja situado no nordeste do continente africano. O Egito manteve trocas culturais e comerciais estreitas com outro antigo reino africano vizinho dele, o reino de Kush. Este foi conquistado pelo Egito e também o conquistou.¹⁸²

A localização do Egito na África, no entanto, estaria melhor apresentada, se o mapa constante no material associasse de forma mais clara o território ao continente. Pois, os contornos do continente africano não são apresentados de forma completa, de forma a facilitar o reconhecimento e a associação pretendida.

Na página de abertura do capítulo há uma fotografia de estátuas de faraós cuxitas, com uma legenda identificando-os como “Faraós negros da 25ª dinastia, que reinou nos tempos em que o Reino de Kush dominava o Egito”, ilustram a página. Não se faz, entretanto, nenhuma problematização da imagem na mesma perspectiva em que é feita em relação ao mapa. No Manual do Professor o autor informa que se tratam dos faraós do período de 730-657 a. C., cujas estátuas foram encontradas próximas à cidade de Kerma (destacada no mapa), no atual

¹⁸⁰ BOULOS JÚNIOR, (2015a), op. cit., p. 129.

¹⁸¹ Idem, p. 129.

¹⁸² Ibid.

Sudão. Informa também que os faraós reinavam sobre os dois territórios ao mesmo tempo.



Figura 10. BOULOS JÚNIOR, A. *História: Sociedade e Cidadania*. 6º ano. São Paulo: FTD, 2015, p. 129.

O conteúdo é construído a partir da História política do Egito, com a unificação das aldeias e a ascensão do faraó. A cronologia tem destaque e é abordada do ponto de vista político, com destaque para três períodos: Antigo, Médio e Novo Império e dois períodos intermediários, nos quais o Egito viveu períodos de crise e invasões¹⁸³.

Na sequência, informações sobre a administração, a sociedade, a religiosidade e a escrita, completam o conteúdo do Egito, que inicia com um infográfico sobre a vida no Antigo Egito, representando o cotidiano ligado às atividades agrícolas e comerciais no rio. É interessante perceber que mesmo

¹⁸³ Idem, p. 132-133.

que o autor chame a atenção do professor para a importância de associar o Egito à África a mesma ênfase não é colocada no texto de conteúdo, não há indicação em nenhuma página do capítulo sobre o lugar desta civilização, tanto que a palavra África não é mencionada. Desta forma, a narrativa, que mostra uma sociedade bastante original, nas crenças, nas artes (pois o trecho do capítulo é ricamente ilustrado com fotografias de objetos, esculturas, pinturas e mobiliário) e na cultura, não é associada à África, demonstrando uma incoerência do material ao não deixar explícito aos alunos que esta é uma sociedade africana.

Na continuidade do capítulo é apresentado o Reino de Kush, localizado ao sul do Egito, na região conhecida como Núbia. Na primeira frase do texto de conteúdo, temos a informação de que

Situada no nordeste da África, a Núbia era uma extensa faixa de terra, localizada ao sul do Egito, entre a primeira e a sexta catarata do Rio Nilo. Na Antiguidade, serviu como um importante elo entre os povos da África Central e os do Mediterrâneo.¹⁸⁴

Neste trecho o autor enfatiza mais a localização da Núbia e informa sobre a importância desse reino nos contatos entre o centro do continente africano e o mundo Mediterrâneo. Nesse sentido, se aproxima de Adam e Vercoutter que propõem desconstruir as fronteiras artificialmente erguidas entre a África “branca”, representada pela África norte-saariana e a África “negra”, mostrando que ambas se conectavam em relações comerciais e culturais. Para os autores, basta olhar um mapa para perceber a importância dessa Núbia, que permitiu contato entre as antigas civilizações do norte e sul, mas também do leste e oeste. Essa era uma região de encruzilhada entre as civilizações africanas e também as do Oriente¹⁸⁵.

A sequência referente à Nubia, como a do Egito, está organizada pelo fio condutor da história política e suas ligações com o Egito faraônico, as características da monarquia, incluindo o papel da mulher, passando pela economia e sociedade. A decadência de Kush e a ascensão de Axum (Etiópia) são apresentados no final do capítulo, com destaque para a adoção do cristianismo por este reino. O autor destaca a influência que os egípcios tiveram

¹⁸⁴ Idem, p. 142.

¹⁸⁵ ADAM, Shehata; VERCOUTTER, J. A importância da Núbia: um elo entre a África Central e o Mediterrâneo. In: MOKHTAR, Gamal (Org) *História Geral da África II: África Antiga*. Brasília: UNESCO, 2010, p, 213-233.

nesta sociedade e a dinastia dos faraós negros. O artigo de Adam e Vercoutter não está entre as referências de Boulos - listadas no manual do professor -, porém a abordagem também com autores, que assim caracterizam a Núbia.

Um fato que impressionou a todos os observadores do mundo mediterrânico antigo merece especial atenção: a Nubia era, e é, uma terra povoada por negros. Os egípcios sempre retrataram os habitantes da Nubia com uma pele muito mais escura do que a sua. (...)

Todavia, não é nossa intenção entrar, ainda que pudéssemos, no debate puramente antropológico acerca da origem “negra” ou “camítica” dos núbios. As representações egípcias anteriores a - 1580 fazem uma clara distinção entre o tipo físico dos Nehesyu da Baixa Nubia, que diferem dos egípcios só pela cor da pele, e o dos “cuxitas” que nessa época aparecem no vale do Nilo, seja como invasores, seja – mais provavelmente – porque os egípcios e os núbios nehesyu entraram em contato com eles nas regiões situadas mais ao sul. Esses novos “cuxitas” não apenas tinham a pele muito escura como possuíam muitos dos traços faciais ainda hoje observados na população da África central e ocidental; eram muito diferentes tanto dos núbios antigos como dos modernos.¹⁸⁶

Neste ponto há uma convergência nos referenciais consultados, pois os autores defendem que o Egito era uma civilização negra:

O fundamental em todas essas conclusões é que, a despeito das discrepâncias que apresentam, o seu grau de convergência prova que a base da população egípcia no período pré-dinástico era negra. Assim, todas elas são incompatíveis com a teoria de que o elemento negro se infiltrou no Egito em período tardio. Pelo contrário, os fatos provam que o elemento negro era preponderante do princípio ao fim da história egípcia, particularmente se observarmos, uma vez mais, que “mediterrânico” não é sinônimo de “branco”; estaria mais próximo da “raça morena ou mediterrânica” de Elliot-Smith.¹⁸⁷

Por isso, quando se coloca os faraós negros da Núbia, há que se explicar aos alunos que isso não quer dizer que os faraós do Egito não eram negros ou eram brancos, como muitas referências (filmes, desenhos animados, histórias em quadrinhos) que eles possuem dão a entender. Mas que as noções de cor, em relação ao tom da pele das pessoas, também são construídas em

¹⁸⁶ ADAM; VERCOUTTER, op cit., p. 219.

¹⁸⁷ DIOP, Cheikh Anta. Origem dos antigos egípcios. In: MOKHTAR, Gamal. (Org), op. cit., p. 1-36.

determinados contextos e diferem de acordo com a cultura. Por isso, ao falar que os Núbios eram negros é necessário situá-los em relação aos povos que os representaram.

Um tema do capítulo que foi destacado pelo autor é o papel das mulheres no Reino de Kush. O texto de conteúdo apresenta como estas mulheres, cujo título era *candace*, poderiam concentrar poder, sendo sacerdotisas, administradoras e chefes de governo. Um trecho que chama a atenção é da *candace* Amanishaketo (42-12 a. C.), líder da resistência contra o Império Romano. Nesse sentido, Boulos registra: “Um dos raros momentos em que o Reino de Kush aparece na história universal é em um episódio envolvendo a rainha Amanishaketo e o imperador romano Otávio Augusto”¹⁸⁸. O trecho é relevante para colocar em pauta a importância da História das mulheres na África e como ela foi negligenciada. Esse aspecto está presente também no estudo de J. Leclant, que trata do poder que as rainhas tiveram em Méroe, capital do Reino de Kush, a partir do século II a. C.¹⁸⁹ O autor, alerta que, mesmo com muitas lacunas, durante o reinado dessas rainhas houve uma negociação de paz com os romanos e a demarcação de fronteiras entre o Império Romano e o Méroe.

Duas rainhas tiveram então um papel preponderante: Amanirenas e Amanishaketo. Seus maridos permanecem esquecidos, e não se sabe sequer o nome do de Amanishaketo. (...) Seria importante conhecer a ordem de sucessão das duas rainhas, ambas “*candace*” – transcrição do título meroíta *Kdke*, de acordo com a tradição dos autores clássicos. (...)

Amanirenas ou Amanishaketo manteve contato com Augusto num episódio famoso – uma das raras ocasiões em que Méroe aparece no cenário da história universal. (...)

Talvez nunca se saiba se foi Amanirenas ou Amanishaketo a “*candace*” de um olho só e de “aparência viril” que, de acordo com Estrabão, Plínio e Dión Cássio conduziu as negociações com os invasores romanos.¹⁹⁰

Na seção Atividades desse capítulo 7, o tema do poder feminino como um dos aspectos da prosperidade do Egito na Antiguidade é retomado na atividade “Vozes do presente”, em que é apresentado o texto “A mulher no Egito antigo”,

¹⁸⁸ BOULOS JÚNIOR, (2015a), op. cit., 145.

¹⁸⁹ LECLANT, J. O Império de Kush: Napata e Méroe. In: MOKHTAR, Gamal (Org.), op. cit, p. 273-295.

¹⁹⁰ Idem, p. 286.

do egiptólogo Christian Jacq. No trecho selecionado, explica-se a igualdade de direitos entre homens e mulheres e são mencionadas várias funções que elas desempenhavam naquela sociedade. As perguntas dirigidas aos alunos articulam este conhecimento com a participação da mulher na vida brasileira da atualidade:

» VOZES DO PRESENTE

O texto a seguir foi escrito pelo egiptólogo francês Christian Jacq. Leia-o com atenção.

A mulher no Egito antigo

[...] Como veremos, o papel político e social das mulheres foi determinante ao longo de toda a história do Egito. Graças a um notável sistema jurídico, a mulher e o homem eram iguais por direito e de fato [...]

Essa igualdade entre o homem e a mulher [...] perdurou enquanto o país se manteve independente. [...]

Muitas egípcias [...] eram donas de casa. Mas muitas outras tiveram um ofício fora da vida familiar e ocuparam importantes funções [...].

Na documentação [...] descobrimos [...] que uma mulher podia ser governadora de uma província, de uma cidade ou de uma circunscrição administrativa, o que implicava um importante trabalho à frente de um pessoal numeroso. Uma mulher podia [...] ser inspetora do Tesouro, superiora [...] da casa de tecelagem, dos cantores e dos bailarinos [...] etc. Em suma, e à exceção do exército, estavam-lhe abertos quase todos os setores de atividades que caracterizam a civilização faraônica.

JACQ, Christian. *As egípcias: retratos de mulheres do Egito faraônico*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 20-21; 233-234.

- a) Segundo o autor, o que garantia a igualdade de direitos entre homens e mulheres no Egito antigo?
- b) Em que o autor do texto se baseou para dizer que a mulher egípcia ocupava funções importantes?
- c) O autor afirma que, no Egito antigo, a mulher e o homem eram iguais por direito e de fato. E no Brasil de hoje, isso também acontece?

157

Figura 11. BOULOS JÚNIOR. *História: Sociedade e Cidadania*, 6º ano. São Paulo: FTD, 2015a, p. 157(detalhe).

Na seção “Leitura e escrita em História”, são apresentadas três imagens de Cleópatra, um busto romano do século I a. C.; uma fotografia da atriz Elizabeth Taylor, no filme *Cleópatra* de 1963 e uma imagem em 3D da reconstrução do rosto da faraó, feito pela pesquisadora britânica Sally Ann Ashton. A Atividade pede para que os alunos descrevam e comparem as imagens e levantem hipóteses sobre qual delas deve ser mais parecida com a verdadeira rainha.

a) Pessoal. **Professor:** o objetivo aqui é estimular o alunado a descrever.

b) Espera-se que o aluno aponte a imagem número 3 como a mais fidedigna uma vez que é fruto de esforço de pesquisa. A egiptóloga Ann Ashton garante que a rainha era mestiça – descendia de egípcios e gregos – e que a imagem que ela obteve se aproxima bastante da poderosa rainha egípcia.

II. Leitura e escrita em História

a. Leitura de imagem

As três imagens são da mesma mulher, a rainha egípcia Cleópatra. Observe-as com atenção.



1. Busto romano em mármore da rainha egípcia Cleópatra. Provavelmente a peça foi esculpida quando ela visitou Roma, por volta de 40-30 a.C. Os traços de Cleópatra foram feitos à semelhança das mulheres romanas daquela época.
2. A atriz britânica Elizabeth Taylor caracterizada como Cleópatra, em cena do filme de mesmo nome, 1963.
3. Imagem em 3D de recriação do rosto de Cleópatra produzida pela egiptóloga e pesquisadora britânica Sally Ann Ashton, em 2008.

- a) Observe a aparência das três Cleópatras: nariz, cabelo, olhos etc., e descreva as imagens usando suas palavras.
- b) Qual delas você acha que é mais parecida com a “verdadeira” Cleópatra? Justifique.
- c) Por que quase sempre associamos Cleópatra à atriz Elizabeth Taylor?
- d) **Em dupla**, debatam e respondam: por que será que esta rainha foi representada tantas vezes e se tornou tão famosa?

Figura 12. BOULOS JÚNIOR. *História: Sociedade e Cidadania*, 6º ano. São Paulo: FTD, 2015a, p. 156 (detalhe).

Nas orientações ao professor, o autor, explica que a expectativa é de que os alunos relacionem a terceira imagem à realidade, pois a mesma é fruto de pesquisa histórica, podendo problematizar a imagem representada pela atriz Elizabeth Taylor, orientada pelo padrão de beleza ocidental.

Por fim, a atividade final, da seção “Você é cidadão” retoma o poder político das mulheres de Kush para uma comparação com a participação das mulheres na representação política partidária do Brasil atual. No enunciado é recuperado o tema da candace em Kush. Na sequência, um texto comenta as

disparidades entre o número da população feminina e a quantidade de representação nos espaços de poder:

IV. Você cidadão!

Vimos que, no Reino de Kush, a mulher chegava a ocupar o cargo máximo na política, o de candace, rainha-mãe. O texto a seguir é sobre mulher e política no Brasil de hoje. Leia-o com atenção.

Mulheres na política

Representação feminina no poder não acompanha emancipação observada em outras áreas da sociedade

Apesar do cargo máximo da República ser ocupado por uma mulher, a participação feminina brasileira nas esferas do poder ainda é baixa. [...]

Embora representem 51,7% dos eleitores brasileiros, a participação das mulheres na Câmara dos Deputados é de 9%, número semelhante aos 10% registrados no Senado. São Paulo, a maior cidade do País, possui os mesmos 9% de vereadoras na Câmara Municipal. No Poder Executivo, a situação não é diferente: das 26 capitais, somente duas têm mulheres como prefeitas.

[...]

Para o professor [...] José Eustáquio Diniz Alves, o fenômeno [...] decorre [...] do modo como os partidos são organizados: “Eles são controlados por homens, que dão pouco espaço para as mulheres estruturarem suas campanhas”, diz.

PORTAL Brasil. **Mulheres na política**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2012/02/mulheres-na-politica>>. Acesso em: 1º dez. 2014.

- a) O que o texto afirma sobre mulher e o poder no Brasil?
- b) Que argumento o autor do texto usa para comprovar essa afirmação?
- c) Segundo o professor José Eustáquio, por que isso acontece?
- d) **Em dupla**, reflita e opine: qual a opinião de vocês sobre os governos chefiados por mulheres?

Figura 13. BOULOS JÚNIOR. *História. Sociedade e cidadania*. 6º Ano. São Paulo: FTD, 2015a. p. 160 (detalhe).

A proposta é que os alunos expressem sua opinião sobre os governos chefiados por mulheres.

As leituras que fiz sobre a afrocentricidade me estimulam a, nessa parte dos estudos, explorar a subordinação e estigmatização da mulher negra na

sociedade brasileira, trazendo o recorte racial para o debate. Ao abordar a centralidade da mulher negra nas sociedades africanas e relacionar esta posição com o cotidiano e as relações presentes, os alunos têm acesso a um repertório teórico (mesmo que esse não seja explicitado) que pode auxiliar na compreensão da relação entre gênero e raça em diversas temporalidades, em especial para entender o Brasil. Essa perspectiva é tratada por Vânia Maria da Silva Bonfim, para quem uma mudança na visão das mulheres negras na História precisa ser interpretada como um fenômeno de profundidade histórica:

Em primeiro lugar há que se descartar a ideia de que a história dos negros e negras se resume a períodos de subordinação por outros grupos culturais e raciais. Com efeito, em cerca de 8000 a.C. – a partir do início da revolução agrária do Neolítico –, as populações africanas se organizaram em complexas sociedades, nas quais a primazia na ordem social correspondia à mulher. Essa primazia, que em muitos casos se mantém intactas até hoje na África, apesar das grandes mudanças ocorridas ao longo da história (colonização, tráfico negreiro atlântico, e assim por diante), constitui-se como uma característica marcante nas civilizações africanas.¹⁹¹

Conhecer esta história e as características apontadas pela autora são de extrema relevância para a compreensão das mudanças operadas no papel da mulher da Antiguidade ao tráfico atlântico.

Uma referência à África ainda é feita no volume destinado ao 6º ano e está no manual do Professor. Trata-se de um texto de apoio para a Unidade III: vida urbana: Oriente e África, no qual é apresentado o verbete África, da *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*, organizada por Nei Lopes. O texto faz referência aos povos atuais do continente, bem como à origem dos povos da diáspora, servindo como ponto de partida para pesquisas a serem levadas para sala de aula. Esse verbete, por inserir também uma descrição física e arrolar informações sobre a formação humana do continente permite um interessante trabalho interdisciplinar com a Geografia. Ao referir que a África é berço da humanidade e da civilização¹⁹², contribuiria ainda para a superação de preconceitos sobre este continente.

¹⁹¹ BONFIM, Vânia Maria da Silva. A identidade contraditória da mulher negra brasileira: bases históricas. In: NASCIMENTO, (2009), op. cit., p. 223-224.

¹⁹² BOULOS JÚNIOR, (2015a), op. cit., p. 404.

Ao longo desse capítulo, analisamos os conteúdos relativos à História da África e dos Africanos procurando identificar a convergência com referenciais teóricos que tratamos no Capítulo 2 dessa dissertação, especialmente os referentes à afrocentricidade e à experiência da diáspora africana. Fizemos também algumas proposições, sugerindo intervenções que, orientadas pelos mesmos referenciais, possam ser realizadas em conjunto com o livro didático. Essas intervenções podem se realizar por meio de complementação de conteúdos, articulações do conteúdo do livro didático com as abordagens dos autores lidos ou mesmo divergências entre a abordagem didática e as pesquisas sobre o continente africano contempladas pelas leituras que fizemos, constituídas por autores que priorizam a afrocentricidade, a diáspora colonial e também aquelas, que, vinculadas aos mais diferentes campos teóricos, tiveram suas produções reunidas na coleção *História Geral da África* e que chamamos de abordagem interdisciplinar.

De modo geral o livro didático analisado insere de maneira pertinente a História da África na narrativa sobre a História da Humanidade, trazendo contribuições positivas de abordagem sobre o continente, apresentando algumas sociedades no recorte temporal selecionado e articulando relações entre Brasil e África no que diz respeito às heranças africanas na cultura nacional. Em relação aos pontos levantados para a análise, os conteúdos referentes à África se distribuem no livro didático e estão presentes no texto do aluno, nas atividades, em imagens e também são referenciados, mesmo que superficialmente, quando se abordam outros conteúdos. Mesmo com avanços, a orientação temporal do material ainda está vinculada ao modelo eurocêntrico, pois este orienta toda divisão de conteúdos na coleção. A alteridade está representada em vários temas, em especial, quando se propõe a explicação da cultura brasileira e se dá destaque às manifestações culturais afro-brasileiras. Em diversos trechos analisados foi possível perceber a relação dos conteúdos com as prerrogativas dos estudos afrocentrados, mais como uma orientação das próprias DCNERER do que pela inserção de autores, estudos, conceitos e noções da afrocentricidade. Contudo, compreendo que a forma que os conteúdos foram construídos no livro analisado se aproximam dos referenciais selecionados para a análise e por isso permite uma compreensão da História da

África pelo viés positivo, auxiliando na desconstrução de estereótipos e preconceitos acerca do continente, sua história e cultura e favorecendo a construção de uma educação que reconheça e valorize a diversidade.

4. Considerações finais

Ao ingressar no ProfHistória tive a oportunidade de dar continuidade a uma pesquisa iniciada quase dez anos antes, na qual o meu interesse se voltava para as representações dos negros nos livros didáticos. Essa pesquisa havia sido realizada no contexto de implementação da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Muitas leituras me ajudaram a perceber que o tratamento dado a essa população no livro didático contribuíram para a permanência de estereótipos negativos e não favoreceram a construção de identidade positiva e de uma educação antirracista. Ao retomar os estudos com o ProfHistória, já tinha a experiência de um olhar mais apurado para este instrumento de trabalho, quase onipresente no cotidiano das escolas, que é o livro didático. Ao longo dos anos como professora pude perceber que os livros didáticos percorreram um caminho de superação do racismo implícito com a positivação dos temas relativos à História dos negros no Brasil e com a inclusão de conteúdos referentes à História da África.

A pesquisadora que habitava na professora nunca deixou de analisar os livros didáticos com a experiência adquirida, mas faltava ainda sistematizar algumas leituras, buscar respostas para dúvidas e encontrar novas possibilidades de ensinar. O ProfHistória abriu caminhos para que fosse possível encontrar algumas respostas. Nas aulas, com colegas que se tornaram amigos, com professores comprometidos – os debates, as leituras, as trocas de experiências foram muito válidas para que pudéssemos fazer a articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Aprendemos muito, ensinamos também e espero que, assim como valorizamos esta oportunidade de retornar como alunos, a Universidade também compreenda que o contato com professores da Educação Básica traz outros olhares para a academia e pode melhorar a prática dos seus docentes.

No presente trabalho busquei compreender o papel do livro didático no ensino escolar, seu *status* de produto de um mercado específico e sua centralidade como instrumento pedagógico, muitas vezes vinculado à objetivos políticos, configurado como um veículo de propagação de um sistema de valores articulado à disseminação da História oficial.

Ao mesmo tempo, entendi que o livro didático foi objeto de crítica do Movimento Negro e de pesquisadores que denunciaram diferentes tipos de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo no tratamento dado à população negra. Percebi também como essas denúncias e as políticas implementadas ao longo do tempo pelos órgãos governamentais forçaram as mudanças editoriais em relação aos seus conteúdos. Após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana o MEC, através do Programa Nacional do Livro Didático, reorganizou seus critérios de avaliação para os livros didáticos inscritos no referido programa, a fim de introduzir novos parâmetros para a escrita, corrigindo equívocos e distorções nos conteúdos dos livros a serem distribuídos para as escolas e usados no ensino. Desta forma, a História da África e a História dos africanos e seus descendentes, passaram a ter papel relevante na ressignificação dos conteúdos trabalhados na escola por meio dos livros didáticos – do PNLD, que exigem a presença desses conteúdos para sua aprovação – e dos projetos curriculares, visando a construção de uma sociedade mais igualitária.

Os referenciais selecionados e utilizados para a análise se aproximam da perspectiva legal, por valorizarem a experiência africana, do ponto de vista dos próprios africanos; a diáspora e suas relações com a África, América e Brasil, bem como as relações culturais da ancestralidade.

O livro didático foi analisado como fonte e abordado a partir dos conteúdos que se relacionavam com a temática, foram propostas algumas possibilidades de ampliação de conteúdos, a fim de estabelecer um diálogo com os referenciais teórico-metodológicos, demonstrando como, em diferentes conteúdos, é possível apresentar as discussões mais recentes no Ensino Fundamental a partir do que já existe nos materiais disponibilizados na escola. Nesse sentido, percebo que a coleção apresenta uma abordagem positiva do lugar da África na História da Humanidade, trazendo conteúdos relevantes para a compreensão da especificidade do desenvolvimento do continente, suas relações com outros espaços e sociedades, assim como o papel de protagonista dos africanos em sua experiência histórica, em acordo com o preconizado pela legislação em relação aos saberes necessários à construção de um Estado democrático e plural.

A pesquisa me mostrou o quanto é necessário que o professor compreenda a centralidade que o livro didático possui nas relações de ensino-aprendizagem, mesmo que esta não seja a sua prática, pois pode, em muitos casos, ser o principal instrumento de leitura dos alunos. Portanto, no momento da escolha dos livros do PNLD, quando os professores, a cada três anos, devem se reunir para ler o guia e conhecer os materiais, selecionando aqueles que acreditam ser os melhores, é necessário um olhar mais apurado para perceber como a História da África e dos africanos está representada.

Ao realizar esta análise, pautada na Afrocentricidade e na experiência da diáspora, tenho consciência que o meu olhar mudou, que observarei com critérios mais consistentes os conteúdos e as abordagens, os recortes cronológicos e vinculações do conteúdo ao eurocentrismo ou à perspectiva afrocentrada. Posso, com minha experiência, dialogar com os colegas e propor novas possibilidades de análise dos livros, selecionando aqueles que trazem em seus conteúdos, correntes teóricas que valorizem o protagonismo dos africanos e reconhecem seu lugar na História da Humanidade.

Deixo em aberto para pesquisa futura a necessidade de construir uma metodologia específica para o ensino de História da África, com base nos referenciais teórico e metodológicos utilizados nesta pesquisa. Pois, compreendo que, para que os referenciais anunciados possam ser trazidos para a prática escolar, em todas as séries da Educação Básica, ainda há muito que se pesquisar, muito que aprender, especialmente por meio de pesquisas que contemplam as relações culturais, políticas e econômicas da África e do Brasil, que ainda carecem de investimentos e publicidade para chegar às escolas. No entanto, tenho consciência da grande quantidade de pesquisas divulgadas em revistas especializadas disponíveis *on-line*, que podem ser utilizadas. Como professores também precisamos lutar para ter tempo, dentro da carga horária de trabalho, de pesquisar, estudar, trocar experiências com nossos pares e poder levar estes conhecimentos para o coletivo da escola e para a sala de aula.

A legislação, bem como os documentos orientadores, apontam um caminho que, para ser trilhado, exige um grande investimento público e pessoal, pois nós, professores, que tivemos as mais diferentes formações iniciais, precisamos de suporte teórico, espaços e tempos diferenciados, incluídos no exercício da profissão para que possamos assumir essa tarefa. É nesse sentido

que propusemos uma pequena contribuição nessa caminhada, analisando um livro didático e pensando de que maneira podemos contribuir com a ampliação dos conteúdos a partir de referenciais teóricos específicos para buscar uma educação que valorize a diversidade e respeite a História de toda a humanidade.

REFERÊNCIAS

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania*. 6º ano. São Paulo: FTD, 2009a.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania*. 7º ano. São Paulo: FTD, 2009b.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania*. 8º ano. São Paulo: FTD, 2009c.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania*. 9º ano. São Paulo: FTD, 2009d.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania*. Edição reformulada. 6º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2012a.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania*. Edição reformulada. 7º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2012b.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania*. Edição reformulada. 8º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2012c.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania*. Edição reformulada. 9º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2012d.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania*. 6º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015a.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania*. 7º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015b.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania*. 8º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015c.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania*. 9º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015d.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP nº 003 de 10/03/2004 – Aborda assunto relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. LEI 10.639/03. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>

BRASIL: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. Educação Africanidades Brasil. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

BRASIL: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FUNDO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011, p. 35. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3014-editais-anteriores>>. Acesso em: 27 Jul. 2017.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações ético-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, jan/jun., p. 5-120. 2008.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2101.

BITTERCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma História do saber escolar*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP. São Paulo. 1993.

_____. Práticas de leituras em livros didáticos. *Revista da Faculdade de Educação*. USP, v. 22, n. 1, 1996.

_____. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de livros didáticos de História aprovadas no PNLD de 2004*. Tese de Doutorado. PUC – São Paulo, 2008.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. Tese de doutorado. PUC-SP. 2007.

CASTRO, Cristiana Gonzaga C. de Souza; ARAUJO, Maria Bethânia. As imagens e as representações dos afrodescendentes nos livros didáticos de História: possibilidades para o debate. In: PARANÀ. Secretaria de Estado da Educação. *Educando para as relações étnico-raciais II*. Curitiba: SEED-PR, 2008, pp. 93-103. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/tematico_raciais.pdf>. Acesso em: 7 Set 2017.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set. /dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 28 Jan. 2017.

DIOP, Cheikh Anta. *A origem africana da civilização*: mito ou realidade. USA: Library os Congress, 1974. Prefácio. s/p.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename. *História da Educação*.(Online), Porto Alegre, v. 19, n. 45, Abr. 2015. p. 85-102.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.31, n.1, p.77-89, jan./abr. 2005.

GUIMARÃES, Manoel Salgado. Nação e civilização nos trópicos: O Instituto Histórico e geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, n. 1, v.1, 1988. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1935>>. Acesso em: 20 Jun. 2017.

HALL, Stuart. Apud. SOVIK, LIV. Stuart Hall a partir do Brasil. *Anais do XXIII Encontro Anual da Compós*. Universidade Federal do Pará, 27 a 30 de maio de 2014, p. 4. Disponível em: <http://compos.org.br/encontro2014/anais/Docs/GT09_EPISTEMOLOGIA_DA_COMUNICACAO/composbele_mlivsovik_2212.pdf>. Acesso em: 01 Out 2018.

HALL, Stuart; Sovik, Liv. (Org.) *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013, p. 34.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à História Contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

JACCOUD, Luciana *et alli*. Entre o racismo e a desigualdade: da constituição à promoção de uma política de igualdade racial (1988 – 2008). BRASIL. SECRETARIA DE PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. Políticas Sociais – acompanhamento e análise, n. 17, 2009, vol. 3, cap. 5, pp 262-328. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4329>>. Acesso em: 23 Set. 2017.

JANZ, Rubia Caroline; CERRI, Luiz Fernando. Treze anos após a Lei nº 10.639/03: o que os estudantes sabem sobre a História da África? Ponta Grossa, 2015. *Afro-Ásia*, n. 57, p. 187-211. 2018.

KI ZERBO, Josep (Org.). *História Geral da África I: Metodologia e pré-História da África*. Brasília: UNESCO, 2010.

LIMA, José Ignacio de Abreu e. *Compendio da historia do Brasil*. Rio de Janeiro: E. e H. Laemmert, 1843, 2 vol. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/182894>> . Acesso em: 7 Set. 2017.

MACEDO, Joaquim Manoel de. *Historia do Brazil para uso dos alunos do Imperial Collegio de Pedro Segundo*. Rio de Janeiro. Typ. Imparcial., 1861. Disponível em < <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242433>> . Acesso em: 7 Set. 2017.

MOREIRA, Kênia Hilda. Livros didáticos de História do Brasil do século XX: questões sobre autores e editores. *Educação e Fronteiras*, Dourados, MS, v. 3, n. 5, p. 31-44, jan./jun. 2010.

MUNAKATA, K. Livro didático como indício da cultura escolar. *História e Educação*. Porto Alegre, v. 20, n. 50. Set. /Dez., 2016.

MUNANGA, Kabenguele. (org.) *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NEGRÃO, Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 65, p. 52-65, maio 1988.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*. Ano 25, n.3, 2003, p. 421-461.

_____. A África não está em nós: a História Africana no imaginário de estudantes do Recôncavo Baiano. *Fronteiras*. Dourados, MS, v.11, n. 20, p. 73-91, jul./dez. 2009.

_____. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). *História*. São Paulo, n28, v.2, p. 143-172, 2009.

_____. Uma história esquecida: a abordagem da África Antiga nos manuais escolares de História: estudos de caso no Brasil e em Portugal (1990-2005). *Em Tempo de Histórias*. Brasília, PPG-HIS/UNB, n. 12, p. 184-200. 2008.

OLIVEIRA, Marco Antonio de. *O negro no ensino de História: Temas e representações 1978-1998*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação – USP. São Paulo. 2000.

ORIÁ FERNANDES, José Ricardo. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. *Cadernos Cedes*. set./dez. 2005, v.25, n.67, p. 378-388.

PEREIRA, Almicar Araujo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na História do Brasil”. *Cadernos de História*. Belo Horizonte, v. 12, n. 17, 2º semestre. 2011.

REIS, João José. Discurso de agradecimento ao prêmio Machado de Assis na Academia brasileira de Letras. 20 de julho de 2017. Disponível em: <<https://conversadehistoriadoras.com/2017/07/23/joao-jose-reis-discurso-em-agradecimento-ao-premio-machado-de-assis-academia-brasileira-de-letras-20-de-julho-de-2017/>>. Acesso em 27 Jul. 2017.

ROSEMBERG, Fulvia et alli. Debate - Livros didáticos: Análises e propostas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 63, p. 103-105, nov. 1987.

ROSEMBERG, Fúlvia, BAZILLI, Chirley, SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n.1, p. 125-145, jan./jun. 2003.

SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e o ensino de História. *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba, UFPR, 1998, p. 434-452.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulista*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. USP. 2012.

SANTOS, Abel Ribeiro dos. *Educação e relações raciais: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Sociologia. UFPR. 2007.

SILVA, Ana Célia. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?* Salvador. EDUFBA, 2011.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. *Relações Raciais em livros didáticos de língua portuguesa*. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, Tomaz Tadeu da (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SIMAN, Lana M. de C. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para o processo de ensino e aprendizagem da História. *Caderno Cedes*. set./dez. 2005, v.25, n.67, p. 348-362.

UNESCO e BRASIL *Contribuições para a implementação da Lei 10.639/03*. Novembro de 2008, p. 32-34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13788:diversidade-etnico-racial&catid=194:secad-educacao-continuada>. Acesso em: 15 Out 2017.

VARNHAGEN, Franciso Adolpho. *Historia Geral do Brazil*. Rio de Janeiro: E. e H. Laermmmert, 1854. Tomo I e II. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/01818710>> e <<http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/01818720>>

ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no Ensino de História. In: *Revista Brasileira de História*. v. 18, n. 36, p. 89-101,1998.

Anexos

Anexo 1: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania*. 6º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015a, Sumário (A), com grifo

SUMÁRIO

**Unidade 1 | HISTÓRIA, CULTURA
E PATRIMÔNIO 10**

Capítulo 1 História e fontes históricas 12
O que a História estuda? 13
As fontes da História 16
História e conhecimento 19
Quem faz a História? 20
Atividades 22
I. Retomando 22
II. Leitura e escrita em História 25
III. Integrando com... Língua Portuguesa 26
Capítulo 2 Cultura, patrimônio e tempo 27
Cultura 28
Patrimônio cultural: conhecer para preservar 31
Tempo 33
O tempo histórico 37
Divisão tradicional da História 38
Atividades 40
I. Retomando 40
II. Leitura e escrita em História 45
III. Integrando com... Geografia 46
IV. Você cidadão! 47

**Unidade 2 | O LEGADO DOS
NOSSOS ANTEPASSADOS 48**

Capítulo 3 Os primeiros povoadores da Terra 50
Sobre a origem do ser humano 51
Os primeiros hominídeos 55
Caçadores e coletores 58
Agricultores e pastores 59
Da aldeia à cidade 62
A Idade dos Metais 64
Atividades 66
I. Retomando 66
II. Leitura e escrita em História 68
III. Você cidadão! 73
Capítulo 4 A “Pré-História” brasileira 74
Da África para outros continentes 75
Descobertas sobre a presença humana na América 76



Os habitantes das terras americanas 79
Atividades 86
I. Retomando 86
II. Leitura e escrita em História 89
III. Você cidadão! 92
Capítulo 5 Os indígenas: diferenças e semelhanças 93
Povos indígenas na América 94
Povos indígenas no Brasil 95
Atividades 101
I. Retomando 101
II. Leitura e escrita em História 104
III. Integrando com... Língua Portuguesa 107
IV. Você cidadão! 107

**Unidade 3 | VIDA URBANA:
ORIENTE E ÁFRICA 108**

Capítulo 6 Mesopotâmia 110
A Mesopotâmia 111
Os sumérios e os acádios 112
Os amoritas 113
Os assírios 115
Os caldeus 116
Sociedade e poder 117
Religião e mitologia 120
Atividades 121
I. Retomando 121
II. Leitura e escrita em História 124
III. Você cidadão! 127
Capítulo 7 O Egito antigo e o Reino de Kush 129
O Império Egípcio 132
Sociedade e poder 134

Anexo 2: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania*. 6º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015a, Sumário (B), com grifo.

A religiosidade egípcia	139	Os Jogos Olímpicos	235
A Civilização Núbia	142	As artes gregas	236
Características do Reino de Kush	143	Filosofia	239
Atividades	150	Hipócrates de Cós, o pai da medicina ocidental ..	241
I. Retomando	150	Atividades	242
II. Leitura e escrita em História	156	I. Retomando	242
III. Integrando com... Matemática	159	II. Leitura e escrita em História	243
IV. Você cidadão!	160	III. Integrando com... Língua Portuguesa	244
Capítulo 8 Hebreus, fenícios e persas	161	IV. Você cidadão!	246
Os hebreus	162	Capítulo 12 Roma antiga	247
A divisão dos hebreus	168	O tempo dos reis	250
Os fenícios	171	Roma conquista a Itália e,	
Os persas	175	depois, o mundo	255
Atividades	177	Atividades	263
I. Retomando	177	I. Retomando	263
II. Leitura e escrita em História	181	II. Leitura e escrita	
III. Integrando com... Língua Portuguesa	184	em História	266
IV. Você cidadão!	185	III. Você cidadão!	269
Capítulo 9 China	186	Capítulo 13 O Império	
A China antiga	187	Romano	270
Atividades	198	O governo do imperador	
I. Retomando	198	Otávio Augusto	271
II. Leitura e escrita em História	200	Atividades	288
III. Você cidadão!	205	I. Retomando	288
Unidade 4 A LUTA POR DIREITOS	206	II. Leitura e escrita	
Capítulo 10 O mundo grego e a democracia	208	em História	289
A civilização cretense	209	III. Você cidadão!	292
A civilização micênica	211	Capítulo 14 A crise de Roma e	
A cidade-Estado	213	o Império Bizantino	293
Os gregos e suas "colônias"	214	A desagregação do Império	294
Atenas	215	Germanos no Império Romano	297
Esparta	218	O Império Bizantino	299
As guerras greco-persas	221	Atividades	308
Gregos contra gregos	221	I. Retomando	308
Atividades	224	II. Leitura e escrita em História	309
I. Retomando	224	III. Integrando com... Geografia	312
II. Leitura e escrita em História	227	IV. Você cidadão!	313
III. Integrando com... Língua Portuguesa	229	Bibliografia	314
IV. Você cidadão!	230	Mapas de apoio	316
Capítulo 11 A cultura grega	231		
Os deuses e os heróis gregos	232		



DEA / A DAGLI ORTI/Esyphix

Anexo 3: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania*. 7º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015b, Sumário (A), com grifo.

SUMÁRIO

Unidade 1 | DIVERSIDADE E DISCRIMINAÇÃO RELIGIOSA 10

Capítulo 1 Os francos	12
A formação da Europa medieval	13
Germanos: onde viviam e quem eram?	15
O Reino dos francos	18
O Império Carolíngio	20
Atividades	25
I. Retomando	25
II. Leitura e escrita em História	26
III. Integrando com... Língua Portuguesa	29
IV. Você cidadão!	29

Capítulo 2 O feudalismo	30
A formação da Europa medieval	31
O feudalismo	31
A sociedade feudal	33
Economia	36
Atividades	41
I. Retomando	41
II. Leitura e escrita em História	42
III. Você cidadão!	44

Capítulo 3 Os árabes e o islamismo	45
A Península Arábica	47
Atividades	57
I. Retomando	57
II. Leitura e escrita em História	60
III. Você cidadão!	62

Capítulo 4 | Povos e culturas africanas: malíneses, bantos e iorubás 64

Árabes na África	65
O Império do Mali	66
Os bantos	69
Os iorubás	74
Atividades	82
I. Retomando	82
II. Leitura e escrita em História	86

III. Integrando com... Língua Portuguesa	87
IV. Você cidadão!	89

Capítulo 5 China e Japão	90
Dinastia Tang	91
A sociedade	92
O budismo	93
A dinastia Song	97
A China invadida	99
Japão	100
Atividades	108
I. Retomando	108
II. Leitura e escrita em História	110
III. Você cidadão!	113

Unidade 2 | ARTE E RELIGIÃO 114

Capítulo 6 Mudanças na Europa feudal	116
O revigoramento do comércio e das cidades	119
A força da Igreja	123
Conhecimento e arte	128
Crise, doenças e revoltas	129
Atividades	133
I. Retomando	133
II. Leitura e escrita em História	136
III. Integrando com... Ciências	138
IV. Você cidadão!	139

Capítulo 7 Renascimento e Humanismo	140
O contexto	141
Renascimento: características	142
O humanismo	144
Arte e técnica no Renascimento	144
O Renascimento italiano	145
A expansão do Renascimento	150
Atividades	154
I. Retomando	154
II. Leitura e escrita em História	156
III. Integrando com... Língua Portuguesa	157
IV. Você cidadão!	158

Capítulo 8 Reforma e Contrarreforma	159
Motivos da Reforma	160
Os primeiros reformadores	161
Martinho Lutero	161



The Art Archive/Alamy/Glow Images

Anexo 4: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania*. 7º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015b, Sumário (B), com grifo.

João Calvino	165
A Reforma na Inglaterra	166
A Reforma Católica ou a Contrarreforma	168
Atividades	171
I. Retomando	171
II. Leitura e escrita em História	175
III. Integrando com... Língua Portuguesa	177
IV. Você cidadão!	177

Unidade 3 | A FORMAÇÃO DO ESTADO MODERNO 178

Capítulo 9 Estado moderno, absolutismo e mercantilismo	180
O fortalecimento do poder dos reis	181
A formação das monarquias ibéricas	186
O absolutismo	188
O mercantilismo: riqueza e poder para o Estado	193
Atividades	195
I. Retomando	195
II. Leitura e escrita em História	197
III. Você cidadão!	200

Capítulo 10 As Grandes Navegações	201
Desbravando mares	202
Portugal, o primeiro nas Grandes Navegações ...	206
A concorrência espanhola	210
Cabral toma posse das terras brasileiras	212
Ingleses, franceses e holandeses	215
Atividades	216
I. Retomando	216
II. Leitura e escrita em História	219
III. Integrando com... Ciências	220
IV. Você cidadão!	221

Capítulo 11 América: astecas, maias, incas e tupis	222
Fontes para o estudo dos povos americanos	223
Espaço e diversidade cultural	224
Os astecas	225
Os maias	231
Os incas	234
Os tupis	238
Atividades	243
I. Retomando	243
II. Leitura e escrita em História	244



c. 1400-1521. Museu Britânico, Londres.
Foto: Werner Forman/TopFoto/Keystone

III. Integrando com... Ciências	246
IV. Você cidadão!	247

Unidade 4 | NÓS E OS OUTROS 248

Capítulo 12 Espanhóis e ingleses na América ..	250
A Conquista das terras astecas	251
A Conquista das terras incas	253
Um novo olhar sobre as razões da Conquista espanhola	255
Colonização espanhola da América	256
Colonização inglesa da América	263
Atividades	267
I. Retomando	267
II. Leitura e escrita em História	269
III. Integrando com... Matemática	271
IV. Você cidadão!	272

Capítulo 13 Colonização portuguesa: administração	273
Expedições, feitorias e pau-brasil	274
A colonização	277
Atividades	286
I. Retomando	286
II. Leitura e escrita em História	288
III. Integrando com... Ciências	290
IV. Você cidadão!	291

Capítulo 14 Economia e sociedade colonial açucareira	292
A economia açucareira	293
A sociedade colonial açucareira	300
Holandeses no Brasil	304
Atividades	312
I. Retomando	312
II. Leitura e escrita em História	313
III. Integrando com... Matemática	314
IV. Você cidadão!	315

Bibliografia 316

Mapas de apoio 318

Anexo 5: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania*. 8º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015c, Sumário (A), com grifo.

SUMÁRIO

Unidade 1 DOMINAÇÃO E RESISTÊNCIA 10	Unidade 2 A LUTA PELA CIDADANIA 70
Capítulo 1 Africanos no Brasil: dominação e resistência 12	Capítulo 4 Revoluções na Inglaterra 72
Havia escravidão na África antes dos europeus? ... 13	Política e sociedade na Inglaterra do século XVI 73
Guerra, escravidão e tráfico Atlântico 13	Do artesanato à maquinofatura 80
Resistência 21	Inventos aplicados à indústria 82
Atividades 26	Indústria e mudanças socioeconômicas 84
I. Retomando 26	Atividades 91
II. Leitura e escrita em História 28	I. Retomando 91
III. Integrando com... Língua Portuguesa 30	II. Leitura e escrita em História 93
IV. Você cidadão! 31	III. Integrando com... Ciências (Saúde) 94
	IV. Você cidadão! 94
Capítulo 2 A marcha da colonização na América portuguesa 32	Capítulo 5 O Iluminismo e a formação dos Estados Unidos 96
Os soldados 33	Progresso, otimismo e Deus 98
Os bandeirantes 36	A enciclopédia dos iluministas 101
Os jesuítas 40	O Iluminismo na economia 103
A Revolta de Beckman 41	Os déspotas esclarecidos 104
A criação de gado 42	A Inglaterra aperta o laço 105
As novas fronteiras do Brasil colonial 45	O processo de independência 106
Atividades 47	A Constituição dos Estados Unidos 108
I. Retomando 47	Atividades 110
II. Leitura e escrita em História 50	I. Retomando 110
III. Integrando com... Ciências 51	II. Leitura e escrita em História 113
IV. Você cidadão! 53	III. Você cidadão! 115
Capítulo 3 A sociedade mineradora 54	Capítulo 6 A Revolução Francesa 116
A corrida do ouro 55	O Antigo Regime 117
Atividades 65	O processo revolucionário 121
I. Retomando 65	Atividades 128
II. Leitura e escrita em História 66	I. Retomando 128
III. Integrando com... Matemática 68	II. Leitura e escrita em História 130
IV. Você cidadão! 69	III. Integrando com... Matemática 132
	IV. Você cidadão! 132
	Capítulo 7 A Era Napoleônica 134
	O Consulado 136
	O Congresso de Viena 144
	Atividades 146
	I. Retomando 146
	II. Leitura e escrita em História 146
	III. Integrando com... Ciências 147
	IV. Você cidadão! 149



Anexo 6: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania*. 8º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015c, Sumário (B), com grifo.

Unidade 3 TERRA E LIBERDADE	150	Capítulo 12 O reinado de D. Pedro II: modernização e imigração ...	233
Capítulo 8 Independências: Haiti e América espanhola	152	O golpe da maioria	234
A Revolta de Túpac Amaru	153	Partidos políticos do Segundo Reinado	234
Independência de São Domingos (atual Haiti) ..	154	Economia do Segundo Reinado	238
O Império Espanhol em crise	156	Imigrantes no Brasil	245
A independência do México	161	A Guerra do Paraguai	249
Atividades	164	Atividades	253
I. Retomando	164	I. Retomando	253
II. Leitura e escrita em História	166	II. Leitura e escrita em História	256
III. Integrando com... Língua Portuguesa	170	III. Você cidadão!	258
IV. Você cidadão!	171		
Capítulo 9 A emancipação política do Brasil ...	172	Capítulo 13 Abolição e República	259
A Conjuração Mineira	173	A Abolição	260
A Conjuração Baiana	176	O processo que conduziu à República	268
A família real no Brasil e a abertura dos portos ..	178	A consolidação da República	270
Atividades	188	Atividades	276
I. Retomando	188	I. Retomando	276
II. Leitura e escrita em História	192	II. Leitura e escrita em História	279
III. Integrando com... Língua Portuguesa	194	III. Integrando com... Língua Portuguesa	280
IV. Você cidadão!	195	IV. Você cidadão!	281
Capítulo 10 O reinado de D. Pedro I: uma cidadania limitada	196	Capítulo 14 Estados Unidos e Europa no século XIX	282
As lutas pela independência	197	A conquista do Oeste	283
O reconhecimento e o preço da independência ..	198	A guerra civil norte-americana	286
Uma Constituição para o Brasil	199	Prosperidade e intervencionismo	290
A Confederação do Equador	201	A Europa no século XIX	294
D. Pedro I, cada vez mais impopular	204	Revoluções na Europa do século XIX	297
Atividades	206	Atividades	306
I. Retomando	206	I. Retomando	306
II. Leitura e escrita em História	207	II. Leitura e escrita em História	310
III. Integrando com... Arte	209	III. Integrando com... Matemática	311
IV. Você cidadão!	210	IV. Você cidadão!	312
Capítulo 11 Regências: a unidade ameaçada ...	211	Bibliografia	313
História política	212	Mapas de apoio	316
As rebeliões regenciais	216		
Atividades	221		
I. Retomando	227		
II. Leitura e escrita em História	230		
III. Integrando com... Língua Portuguesa	231		
IV. Você cidadão!	232		



Anexo 7: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania*. 9º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015d, Sumário (A), com grifo

SUMÁRIO

Unidade 1 | ELEIÇÕES:

PASSADO E PRESENTE 10

Capítulo 1 | Industrialização e imperialismo 12

Segunda fase da Revolução Industrial 13

O imperialismo 15

Teorias racistas do século XIX 16

O imperialismo na África 17

A resistência africana 20

Partilha da Ásia 23

Japão, uma nova potência capitalista 25

Atividades 27

I. Retomando 27

II. Leitura e escrita em História 29

Capítulo 2 | A Primeira Guerra Mundial 30

Rivalidades imperialistas 31

A paz armada 32

As fases da guerra 33

O saldo trágico da Primeira Guerra 39

A Liga das Nações 41

Atividades 42

I. Retomando 42

II. Leitura e escrita em História 44

III. Você cidadão! 45

Capítulo 3 | A Revolução Russa 46

A Rússia czarista 47

O processo revolucionário 53

Atividades 58

I. Retomando 58

II. Leitura e escrita em História 59

III. Integrando com... Arte 60

IV. Você cidadão! 60

Capítulo 4 | Primeira República: dominação 62

Oligarquias no poder 63

Indústria e operários na Primeira República 70

Atividades 74

I. Retomando 74

II. Leitura e escrita em História 76

III. Você cidadão! 77

Capítulo 5 | Primeira República: resistência 78

A Guerra de Canudos 79

A Guerra do Contestado 80

O cangaço 84

A Revolta da Vacina 84

A Revolta da Chibata 86

O movimento operário 88

Atividades 93

I. Retomando 93

II. Leitura e escrita em História 94

III. Integrando com... Língua Portuguesa 96

IV. Você cidadão! 97

Unidade 2 | POLÍTICA E

PROPAGANDA DE MASSAS 98

Capítulo 6 | A Grande Depressão, o fascismo e o nazismo 100

Os "anos felizes" 101

A Grande Depressão 102

O New Deal 104

A ascensão do fascismo italiano 106

O nazismo na Alemanha 109

O fascismo espanhol 114

Atividades 116

I. Retomando 116

II. Leitura e escrita em História 119

III. Você cidadão! 119

Capítulo 7 | A Segunda Guerra Mundial 121

Céu de nuvens carregadas 122

Atividades 132

I. Retomando 132

II. Leitura e escrita em História 133

III. Você cidadão! 135

Capítulo 8 | A Era Vargas 136

O tenentismo antes de 1930 137

1930: um marco na história do Brasil 139

Governo provisório 141

O Estado Novo 146

Atividades 151

I. Retomando 151

II. Leitura e escrita em História 152

III. Integrando com... Língua Portuguesa 153

Unidade 3 | MOVIMENTOS SOCIAIS:

PASSADO E PRESENTE 154

Capítulo 9 | A Guerra Fria 156

O mundo dividido 157

Encontros entre os vencedores 157

A Organização das Nações Unidas 159

Um mundo bipolarizado 160



Leonidas Freire, 1904. Coleção particular

Anexo 8: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania*. 9º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015d, Sumário (B), com grifo

O Plano Marshall	161	Atividades	246
Otan versus Pacto de Varsóvia	162	I. Retomando	246
A corrida armamentista	163	II. Leitura e escrita em História	248
A Guerra da Coreia	164	III. Integrando com... Matemática	250
Perseguições e crimes contra a humanidade	165	IV. Você cidadão!	251
Coexistência pacífica e corrida espacial	166		
Bob Dylan, Beatles e Rolling Stones	168	Unidade 4 ÉTICA NA POLÍTICA	252
Atividades	170	Capítulo 14 O fim da URSS e a democratização do Leste Europeu	254
I. Retomando	170	O governo Krushchev	256
II. Você cidadão!	172	O governo Brejnev	256
Capítulo 10 Independências: África e Ásia	173	Gorbachev: reconstrução e transparência	258
Independências	174	Democratização no Leste Europeu	260
Ásia	177	Atividades	267
África	179	I. Retomando	267
Atividades	185	II. Integrando com... Língua Portuguesa	268
I. Retomando	185	III. Você cidadão!	269
II. Leitura e escrita em História	187	Capítulo 15 A Nova Ordem Mundial	270
III. Você cidadão!	188	Globalização	271
Capítulo 11 O socialismo real: China, Vietnã e Cuba	189	Globalização e desemprego	279
China: dominação e resistência	190	Protestos contra a globalização	281
O Vietnã	197	Um mundo multipolarizado	281
Cuba	200	Conflitos e tensões no mundo atual	282
Atividades	204	Atividades	295
I. Retomando	204	I. Retomando	295
II. Leitura e escrita em História	205	II. Leitura e escrita em História	297
III. Você cidadão!	206	Capítulo 16 O Brasil na Nova Ordem Mundial	301
Capítulo 12 Brasil de 1945 a 1964: uma experiência democrática	207	Governo Collor	303
O Governo Dutra	209	Governo Itamar Franco ...	305
O segundo governo Vargas	211	Governo	
Lott garante a posse de JK	213	Fernando Henrique	307
Governo Juscelino: "50 anos em 5"	213	O governo Lula	310
O governo de Jânio Quadros	216	O governo	
Governo João Goulart	218	Dilma Rousseff	317
Atividades	222	Povos indígenas hoje	321
I. Retomando	222	Desafios	324
II. Leitura e escrita em História	223	Atividades	326
III. Você cidadão!	224	I. Retomando	326
Capítulo 13 Regime militar	225	II. Integrando com...	
O governo do general Castelo Branco	227	Matemática	328
Governo Costa e Silva	230	III. Você cidadão!	328
Governo Médici	231		
Governo Geisel	237		
Governo João Figueiredo	240	Bibliografia	330
Governo José Sarney	243	Mapas de apoio	332
A Constituição Federal de 1988	245		



Juca Martins/Olhar Imagem